



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SILMARA CRISTIANE PINTO

**A EXPERIÊNCIA DO APRENDER NO ENSINO DE FILOSOFIA POR
ENTRE SIGNOS E AFECTOS**

MARÍLIA
2016

Silmara Cristiane Pinto

A experiência do aprender no ensino de Filosofia por entre signos e afectos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo

**MARÍLIA
2016**

Pinto, Silmara Cristiane.

P659e A experiência do aprender no ensino de Filosofia por entre signos e afectos / Silmara Cristiane Pinto. – Marília, 2016.

95 f. : 30 cm.

Orientador: Rodrigo Pelloso Gelamo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 92-95

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Educação. I. Título.

CDD 107

SILMARA CRISTIANE PINTO

**A EXPERIÊNCIA DO APRENDER NO ENSINO DE FILOSOFIA POR ENTRE
SIGNOS E AFECTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Filosofia e História da Educação no Brasil.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília

2º Examinador: _____

Dr. Pedro Ângelo Pagni Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília

3º Examinador: _____

Dr. Alexandre Filordi de Carvalho Universidade Federal de São Paulo -
UNIFESP/Guarulhos

Marília, 15 de Fevereiro de 2016

Para meu pai Airton, meu avô José Marques e para as mulheres da minha vida: Cida, Helena,
Juliane e Beatriz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico esta dissertação à minha família pela compreensão e apoio incondicional durante todos os anos de minha trajetória acadêmica.

A todos os meus amigos e amigas pela acolhida, risadas e choros partilhados, por me fazerem descobrir que o real valor de uma família não se mede somente pelos laços de sangue.

Ao mais que orientador Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo pelo afeto, paciência e persistência incansável junto às minhas experiências de pensamento, de angústia e de escrita.

Aos professores Dr. Pedro Ângelo Pagni e Dr. Alexandre Filordi de Carvalho pela honestidade e cuidado na leitura deste trabalho, e pelo frutífero debate realizado em meu exame de qualificação.

A professora Dr. Lúcia Arraes Morales por demonstrar que a vida intelectual é possível dentro dos espaços “margem” da Universidade.

À Renata Alonge pela amizade sem medidas, um amor para toda vida.

À Sara Moraes da Rosa, pelo companheirismo e ternura sem igual do começo ao fim dessa experiência de mestrado.

Aos integrantes do antigo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Ensino de Filosofia (ENFILO), pelas sementes inquietas plantadas em meu pensamento, através das calorosas discussões sobre o ensino da Filosofia.

A todos os funcionários e funcionárias da UNESP de Marília e do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo suporte e assistência universitária.

A CAPES pelo recurso financeiro recebido durante o desenvolvimento desta pesquisa.

As coisas nunca se passam lá onde se acredita, nem pelos caminhos que se acredita.

Gilles Deleuze

*Não fossem os caminhos de emoção que leva o pensamento, pensar já teria sido catalogado
como um dos modos de se divertir.*

Clarice Lispector

RESUMO

Pensar a possibilidade de uma experiência filosófica no aprendizado da filosofia envolve, de início, perguntar pelas características dessa experiência, ou seja, no que consiste a aprendizagem filosófica. Diante dessa questão, é preciso considerar também a conjuntura para a qual a filosofia e seu ensino convergem. Nesse sentido, observamos que o pressuposto da transmissão de conhecimentos no ensino, se apresenta como fator determinante à experiência de formação escolar, cujo aprendizado se confunde com a assimilação e a reprodução de conceitos, e o ensino com a explicação de conteúdos articulados segundo um conjunto de saberes pré-estabelecidos. Conforme a tese defendida por Gilles Deleuze em *Diferença e Repetição* (2006) verifica-se que as imagens do pensamento enquanto representações pré-filosóficas constituem os problemas fundamentais relacionados à debilidade da criação conceitual nos planos de imanência da filosofia. Assim, entendemos que explicação mecânica de conteúdos no ensino, também denota um modo de transmitir representações, gerando implicações adversas para o devir filosófico da aprendizagem. Tendo em vista esse tênue encadeamento entre ensino e aprendizado, buscamos problematizar nesta pesquisa, em que medida o ensino pode ou não constituir um campo potente para o aprender face uma experimentação filosófica do pensamento. Para tanto, Jacques Rancière (2002) foi um autor que nos permitiu enunciar essa problemática, à medida que apresenta um limite significativo entre aquilo que o mestre ensina e aquilo que o aluno é capaz aprender sem as suas mediações. O primeiro enfoque deste trabalho consistiu, portanto, em introduzir um campo problemático sobre o ensino, com base na aventura intelectual de Jacotot, personagem simbólico d'*O mestre Ignorante*. Na sequência, procuramos perguntar o que caracteriza uma experiência de aprendizagem filosófica, e quais as possibilidades de sua efetuação, apesar da proeminência da reconhecimento e da representação no ensino de Filosofia. Tratar tais questões nos colocou em correspondência com o pensamento deleuziano, especialmente com a obra *Proust e os Signos* (2003), no que diz respeito ao afecto e aos signos como matéria do aprendizado. De forma concomitante, o encontro com Clarice Lispector foi o passe final que nos permitiu estabelecer, no diálogo entre literatura e filosofia, intercessores para pensar o aprendizado na direção dos encontros, ou melhor, sob disparações do desconhecido e sobre as entrelinhas da invenção artística e filosófica. A aprendizagem enquanto desdobramento da potência transformadora do signo foi, portanto, o ponto de vista através do qual pudemos indicar as respostas ou os caminhos decisivos deste trabalho.

Palavras-Chave: Ensino de Filosofia. Representação. Aprendizagem. Experiência. Signos.

ABSTRACT

To think the possibility of a philosophical experience in the learning of philosophy involves, firstly, to question the characteristics of this experience, in other words, in what could be conceived as philosophical learning? From this question, is needed to consider as well the conjecture to which the philosophy and it's philosophical learning converge. In this sense, we observed that the assumption of knowledge transmission is presented as a determining factor in the experience of scholarly formation, which the learning is conflated with the assimilation and the reproduction of concepts, and the teaching with the a explanation of the contentes articulateds according to a set of pre-established knowledge. In accordance to the thesis defended by Gilles Deleuze in *Difference and Repetition* (2006), turn out that the images of thought as pre-philosophical representations constitute the fundamental problems related to the debility of the conceptual creation in plans of immanence of the philosophy. Thus, we understand that mechanical explanation of the contents in education, also denotes a way of transmitting representations, generanting adverse implications for the philosophical learning moviment. Having in sight this tenuous enchainment between teaching and learning, we seek to discuss in this research, in which extent the teaching may or may not constitute a potent field to the learning face to a philosophical experimentation of thought. For this purpose, Jacques Rancière (2002), was an author who allowed us to formulate this problem, as it shows a significant boundary between what the teacher teaches and what the student is able to learn without their mediations. First focus of this work, consisted, therefore, in the introduction a problematic field of education, based on the intellectual adventure of Jacotot, a symbolic persona of *The Ignorant schoolmaster*. In the sequence, we seek to investigated what could possibly characterize a philosophical learning experience, and what are the possibilities of its effectuation, despite the prominence of recognition and representation in the teaching of philosophy. Treating these issues connected us with Deleuzian's thought, especially with the book named *Proust and Signs* (2003), regarding to affection and the signs as matter of the learning. In the same way, the encontreurs of Clarice Lispector was the final step which allowed us to establish, in the dialogue between literature and philosophy, intercessors to think the learning in the direction of the encontreurs or better, under disparations to the unknown and on the interlines of artistic invention and philosophical. The learning as unfolding of the transforming pontential of the sign was, therefore, the point of view through which we could indicate the answers or the critical paths of this work.

Keywords: Teaching philosophy. Representation. Learning. Experience. Signs.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. CAPÍTULO 1 – TRANSMISSÃO E EXPLICAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA: O SURGIMENTO DE UMA PROBLEMÁTICA.....	17
1.1 A transmissão de conhecimentos no ensino	18
1.2 A <i>ordem explicadora</i> e o aprendizado do mestre ignorante	30
3. CAPÍTULO 2 – <i>DELEUZE E OS SIGNOS</i> : PARA PENSAR UMA EXPERIÊNCIA DA NÃO REPRESENTAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA.....	41
1.1 O problema da representação no ensino de Filosofia	42
1.2 O signo como potência para a experiência filosófica	48
4. CAPÍTULO 3 – <i>UMA APRENDIZAGEM OU O LIVRO ABERTO DOS AFECTOS</i> . A EXPERIÊNCIA DO APRENDER NO ENCONTRO COM CLARICE LISPECTOR.....	63
3.1 O que a aprendizagem d’ <i>O livro dos prazeres</i> nos diz sobre as possibilidades do aprender em filosofia?	67
3.2 Os signos de Ulisses e os afectos de Lóri: uma (outra) <i>Odisseia</i> do aprendizado.....	78
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

1. INTRODUÇÃO

...estilhaçar o silêncio em palavras é um dos meus modos desajeitados de amar o silêncio. E é quebrando o silêncio que muitas vezes tenho matado o que compreendo. Se bem que – glória a Deus – sei mais silêncio que palavras. (LISPECTOR, 1999, p. 375).

Ressoar os planos de composição da arte e da filosofia, como se algo nascesse do encontro entre os dois. Esta dissertação é uma luta visceral por estilhaçar o silêncio. É também um dilaceramento próprio, pois as palavras são como golpes que rasgam nossa compreensão deixando à mostra os mundos que ignoramos. Ora, quebrar o silêncio pressupõe esse risco, o de trazer à superfície tudo o que não compreendemos e, possivelmente, a insignificância daquilo que julgamos saber.

Mas, o que interessa das palavras é que, se por um lado elas quebram o silêncio, por outro nos faz retornar a ele. Nesse entremeio há uma aprendizagem e, em nosso caso, uma busca quase improvável pela linguagem que a expresse. Em última análise, o valor dessa experiência só se poderá sentir através dos signos que estilhaçam que dilaceram e que nos transformam.

Clarice Lispector é testemunha da força enigmática das palavras, da linguagem enquanto esforço humano de morte e renascimento. Morte, porque talvez a linguagem não sirva para explicar, mas para fazer morrer a compreensão. Renascimento, porque tudo o que nos leva ao incompreensível é mais importante do que aquilo que nos conduz ao saber. É no incomensurável à razão que reside a possibilidade de se perder, se recriar e aprender.

Entre silêncios e palavras, esta dissertação nos exigiu a experiência limite de uma aprendizagem. Aprender a esperar, a perder tempo, a correr contra o tempo e a criar no seu jogo as nossas efetuações. Quando estamos habituados às explicações e à linguagem do saber, buscar exprimir um pensamento que se inscreve aquém dessa condição, significa muitas vezes, perder-se numa forma de insanidade frente a ordem aparente das coisas. Assim nos perdemos, na relutância do pensamento, no quase mutismo da fala, no ponto morto da escrita, mas também na sua fluência, e o que

gostaríamos de tratar neste trabalho não é nada mais do que o que se passa nas tessituras desse aprendizado.

Conforme Gilles Deleuze pode-se dizer que o exercício da aprendizagem se caracteriza essencialmente entre não saber e saber, na passagem viva de um ponto ao outro¹. Pretendemos trabalhar em torno desta concepção, pois ela nos permite desdobrar a potencialidade de estar entre as fronteiras do saber e do não saber. É nesse intermediário que acontecem os encontros, que se traçam as linhas do aprendizado. Linhas que nos compõe de maneira muito diversa e, que segundo Deleuze, não sabemos necessariamente, sobre qual delas estamos passando nem por onde podemos fazê-las passar. “Há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 18).

Nesse sentido, a aprendizagem enquanto devir, e não como instrumentalidade do saber, é precisamente o tema que nos afeta, é a linha de fuga pela qual temos sido capturados e junto à qual temos atravessado os anos de nossa formação universitária. Contudo, a experiência da aprendizagem, no contexto da instituição educacional, nos arremessa ao núcleo de um choque entre duas tendências discrepantes no que diz respeito à formação em Filosofia: de um lado a disciplina da *reconhecimento* e de outro a estrutura involuntária do corpo que aprende, ambas constituindo uma relação de forças distintas, cujo choque se converte no signo fundamental desta pesquisa.

Perguntamo-nos, à vista disso, em que medida o ensino de filosofia pode vir ao encontro das nossas capacidades involuntárias de aprender? Será possível experimentar uma aprendizagem filosófica nos domínios do ensino? Obviamente, estas interrogações não são fáceis de serem respondidas, inclusive porque delas desenrolam-se outras igualmente importantes. A título de exemplo questionamos o que é experimentar essa aprendizagem? Conduz ao desafio de pensar? Ao próprio choque de experiência?

Arrisquemo-nos prescindir das respostas que embrutece a pergunta. As características do aprender, tal como pensado por Deleuze, não nos instiga a darmos soluções, mas a problematizarmos de que modo o “intermediário” do aprendizado pode se tornar potência filosófica dentro das possibilidades e também dos limites do ensino de filosofia.

¹ Talvez seja necessário atribuímos um valor relativo ao termo “passagem”, pois o que interessa na aprendizagem não é apenas “passar” de um ponto a outro, no sentido de superar etapas, mas considerar a importância do que acontece nesse intermediário, atentar à potência do questionamento ao devir imperceptível do aprendizado.

Alguns temas e problemas acerca do ensino de filosofia emergiram e começaram a configurar nosso objeto de pesquisa, desde os afetos experimentados nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (GEPEF) da UNESP de Marília. Foi por esses encontros que pudemos adentrar numa dimensão outra dentro do espaço universitário, lugar em que muitas vezes não conseguimos encontrar o vigor do próprio trabalho intelectual.

A potencialidade de pensar o ensino como problema filosófico se deu graças às frutíferas discussões feitas no subgrupo do GEPEF, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Filosofia (ENFILO), que se dedicava às questões do ensino, num envolvimento clandestino com a filosofia, às margens do próprio “núcleo filosófico” universitário².

Nesse período, nossa hipótese de pesquisa, bem como a praxe de leitura, debates, vivências e conflitos partilhados, foi constantemente atravessada, pela complexidade referente à problemática do Ensino de Filosofia. No mesmo contexto, o que era latente no ruído produzido acerca dos problemas do ensino no plano teórico, tomava forma em nossa primeira experiência docente, o que configura outro acontecimento basilar de nossa proposta atual.

Adentramos inicialmente no âmbito propriamente dito de ensino, através do vínculo com o projeto de pesquisa associado ao *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID/CAPES), que teve como objetivo verificar os limites e as possibilidades do ensino da filosofia na escola pública do Estado de São Paulo a partir da Proposta Curricular e das condições oferecidas pelos seus materiais didáticos de apoio, quanto à sua recepção e uso. Mediante considerações resultantes desse processo de formação, que se prolongou em nossas experiências posteriores com o ensino, engendramos ainda uma experiência diferente.

² Referimo-nos à clandestinidade de nosso grupo de pesquisa, considerando que as questões sobre o ensino de filosofia não eram apreciadas como questões próprias da filosofia tradicional pela maioria dos docentes de nosso departamento. Embora nos pautássemos numa bibliografia autêntica, no cerne da própria história do pensamento filosófico, o viés pedagógico da temática representava um desvio ou uma deformação de um curso que se pretende histórico e especializado em assuntos fundamentais, pelos quais o ensino não interessava. Aliás, o discurso desta comunidade e a estrutura curricular do próprio curso, sempre evidenciaram a disjunção das modalidades licenciatura e bacharelado, privilegiando esta última como principal e única referência para a pesquisa neste campo do conhecimento. Conforme a mentalidade disseminada pelos docentes, a formação em licenciatura seria matéria de cunho pedagógico e, por isso, não interessaria à pesquisa e à filosofia. Sendo assim, nosso grupo que se propunha a investigar os problemas filosóficos do ensino da filosofia, repercutiu de modo muito divergente ao habitual instaurado na leitura, entendimento e comentário dos textos filosóficos tradicionais.

Fugindo do registro formal, decidimos criar o projeto “Ensino de filosofia em espaços não formais”, com a intenção inicial de nos deslocarmos dos lugares fixos e seguros nos quais o ensino institucionalizado se alicerça, bem como, oferecermos aos participantes um espaço no qual o pensar pudesse emergir na sua potência de criação. Este foi um projeto de extensão, financiado pela PROEX que teve sua proposta desenvolvida junto a uma instituição socioeducativa de semiliberdade em nosso município. Convidamos os jovens em cumprimento de medida judicial a realizar conosco encontros semanais, que poderiam ocorrer em diferentes espaços, desde que marcados por uma relação desinstitucionalizada e não formal.

Daquilo que projetamos para aquilo que vivenciamos no programa, pudemos descobrir que o que procurávamos, de fato, não era um espaço desinstitucionalizado para o ensino da filosofia, mas sim os tempos não formais do espaço escolar. Chegar à essa consideração marcou para nós, o limiar de uma nova abertura para pensar a aprendizagem no contexto do ensino, já que sua efetuação acontece por entre cortes seja no plano do ensino, seja além dele.

Com base no estudo teórico produzido no decorrer dessa trajetória, sobretudo nas experiências de choque, conflito e também de descobertas que nos foram significativas, optamos em um primeiro momento, pelo levantamento algumas questões referentes ao ensino. Isto envolve uma problematização sobre alguns de seus pressupostos, ao mesmo tempo em que são norteadores das concepções tradicionais da aprendizagem. Desse modo, discorrer sobre a aprendizagem como elemento central desta dissertação demanda, antes, um movimento que é o de retornar ao tema do ensino. Embora o exercício de aprender constitua uma temporalidade própria nos espaços educacionais, foi o debate relativo ao ensino de filosofia que deu origem ao signo que mobiliza este trabalho. Assim, nos amparamos numa literatura específica que se consolida na área de pesquisa acerca do ensino de filosofia no Brasil, especialmente de autores como Silvio Gallo e Rodrigo Gelamo, além de algumas considerações de Arruda³ que, embora não se deteve à pesquisa sobre o ensino, estabeleceu um

³ Antonio Trajano Menezes Arruda foi um dos professores mais antigos, cativantes e originais do Departamento de Filosofia da UNESP de Marília. Tendo obtido a graduação (1969) e a formação de mestre (1978) pela Universidade de São Paulo, doutorou-se na University of Oxford-UK no ano de 1985. Em uma entrevista concedida à Revista *Kíneses* (2013), aproximadamente um ano anterior ao seu falecimento, Trajano, como era comumente chamado pelos demais colegas e alunos, conta sobre o seu processo de formação, levando em consideração a situação da Filosofia no Brasil que, seguramente, o direcionou a buscar pela pesquisa temático-filosófica fora do país. Docente na Universidade Estadual Paulista desde 1975, prof. Trajano ressaltava com frequência o “pecado original” no qual foi gestado o curso de filosofia na academia brasileira, fazendo referência à tradição comentarista-historiográfica que

questionamento igualmente importante sobre a formação do estudante nesta área de conhecimento. Apropriamo-nos também dos referenciais filosóficos de Gilles Deleuze e do aporte crítico pedagógico proposto por outro filósofo francês, Jacques Rancière, em *O Mestre Ignorante* (2002).

Nossos pressupostos não devem envolver uma generalização. É importante especificarmos e pensarmos a relação do questionamento geral sobre o ensino, e o estudo de fontes específicas relativas a um contexto curricular particular. Não pretendemos confundir procedimentos metodológicos, por isso queremos ponderar a ideia de mantermos, por um lado, um estudo de fontes de um sistema educativo concreto e, por outro, uma reflexão teórico-filosófica sobre o ensino da filosofia. Para vinculá-los, queremos pensar as fontes curriculares como uma singularidade na qual ressoam ou se expressam as idealidades dos fenômenos educativos. Enquanto singularidade elas constituem uma perspectiva que permite encarar e estudar as problemáticas do ensino, sem por isso nos fecharmos em uma generalização em que se perca a sua especificidade.

Seguindo-se tal exposição, ocorre-nos, num segundo momento, conceituar as características que cercam a noção de aprendizado, de modo que se faz necessário uma compreensão filosófica do tema abordado por Gilles Deleuze, especialmente em *Proust e os Signos* (2003) e *Diferença e Repetição* (2006). Servimo-nos, inclusive, da elaboração teórica e crítica apresentada pelo filósofo no terceiro capítulo desta última obra, denominado “A imagem do pensamento”.

Em conexão com os textos filosóficos, pretendemos apresentar uma leitura própria do romance *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* (1969), cujo fio condutor é a ideia de um aprendizado se desdobrando em roteiros desenhados pelos afetos. Neste aspecto, a pesquisa depende de dois princípios norteadores. Em primeiro lugar, ela visa expor os eixos ou momentos principais que compõem diacronicamente o caminho da aprendizagem. Mas, esta tarefa exige a ressalva da diacronia não depender necessariamente de uma leitura estrutural, e sim de coincidir com o devir dos personagens que vivem as experiências de pensamento e questionam nossas significações do conceito de aprendizagem.

foi sendo transmitida nos departamentos de filosofia, em detrimento da formação temática e originalmente filosófica. Trajano Arruda nos deixou um legado muito importante para o estudo temático da filosofia no Brasil, além de ter sido referência em nossa reflexão sobre os limites e as possibilidades de uma formação filosófica no nosso horizonte acadêmico.

Por outro lado, a exploração da narrativa se desdobra em uma análise das ressonâncias que ela produz no campo da conceptualização e problematização da aprendizagem. Este segundo momento implica, portanto, uma rearticulação do ponto anterior, à medida que os conceitos que definem a aprendizagem são, desta vez, reavaliados a partir das experiências de pensamento descritas nos eixos do devir afetivo dos personagens lispectorianos.

Em síntese, nossa metodologia é atravessada por uma preocupação fundamental: perguntar se há aprendizagem filosófica no encontro com os signos e seus desdobramentos afetivos, no que consiste esse aprender e em que medida isso se faz possível do ponto de vista do sujeito que aprende, não das pretensões daquele que está a ensinar. Pretendemos estabelecer, mediante o estudo teórico, as investigações filosóficas e a inspiração literária, um plano de possibilidades que procure dar ao conceito da aprendizagem uma abertura significativa para pensar a própria formação em filosofia.

CAPÍTULO 1 – TRANSMISSÃO E EXPLICAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA: O SURGIMENTO DE UMA PROBLEMÁTICA

Este capítulo apresenta a ideia da transmissão de conhecimentos no ensino como referência inicial de nossa pesquisa, uma vez que nos abre uma senda importante de onde podemos investigar alguns problemas emergentes na formação escolar. A princípio, tomamos a ideia da transmissão como um dos focos característicos de um problema mais elementar que é o da representação no ensino. Este viés nos permite traçarmos uma problemática em torno da transmissão e da explicação, desenvolvendo tais noções enquanto diagnósticos do sistema de educação tradicional.

A transmissão de conhecimentos no ensino caracteriza um dos pressupostos pedagógicos basilares à educação nacional. Este é o mesmo princípio norteador das concepções tradicionais de educação que se estende também nos dias atuais, a despeito de todas as transformações e reformas feitas nesse âmbito. Para nós, a instrumentalização da formação humana no período em que se segue a instrução escolar, representa uma das consequências de um sistema educacional fortemente marcado pela ideia da transmissão. Este é o tema que entra em debate na primeira sessão deste capítulo.

Do que se compreende do sistema educacional mencionado a pouco, ressaltamos uma característica primordial que encontramos tanto na educação básica quanto na educação superior e que nos serve de parâmetro na argumentação, é a explicação de conteúdos como prática sua reguladora. O método da explicação funciona como efeito do pressuposto pedagógico geral de transmissão no escopo das relações mais elementares de ensino. Transmissão e explicação são, portanto, mecanismos intrincados na escola. Cada um reproduz a seu modo e de forma concomitante a ordem e a disciplina que reverenciam seus valores enquanto instituição a serviço do Estado. Esta é, inclusive, uma das críticas feitas pelo filósofo francês Jacques Rancière (2002) em *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, autor que nos auxilia a refletir, no segundo tópico, a *ordem explicadora* e suas implicações para aprendizagem.

Tal como no ensino fundamental e médio, a metodologia da explicação tem uma função importante também nas instituições de nível superior. A rigor, os currículos do ensino universitário, em especial de Filosofia, denotam a didática da explicação de textos como seu ônus indispensável. O vasto campo de estudos acerca da constituição

de nossa disciplina nos Departamentos das Universidades Brasileiras mais tradicionais ajuda-nos a compreender o quanto a formação de estudantes de filosofia no Brasil é marcada, de forma considerável, pelo modo acadêmico francês de trabalhar a disciplina, sobretudo de forma histórica⁴.

Esse quadro antecipa uma discussão que pretendemos desenvolver nos capítulos seguintes, cujo repertório filosófico de Gilles Deleuze, sobretudo sua tese *Diferença e Repetição* (2006[1968]), nos servirá de base para algumas considerações. No capítulo terceiro d'A imagem do pensamento, Deleuze apresenta o conceito de representação como lócus a partir do qual são postuladas imagens que pressupõem o que significa pensar e fazer filosofia, o que para nós tem reverberações significativas também no seu ensino. Ora, se há pressupostos sobre o que significa filosofar, parece-nos que há, na mesma medida, uma ideia do que seja ensinar e aprender filosofia. Nesse sentido, sustentamos que a determinação corrente sobre este fazer no ensino, está pautada pelas imagens da transmissão e da explicação.

Assim, levaremos ao termo desta sessão, algumas considerações acerca do ensino, alinhavando perspectivas para o tema da aprendizagem, em função da qual daremos seguimento nas páginas posteriores. Por enquanto, objetivamos introduzir, sob o viés do ensino, as modalidades da transmissão e da explicação, emblema que nos deu passagem para encontrar na aprendizagem a questão primordial desta dissertação.

1.1 A transmissão de conhecimentos no ensino

A fórmula da transmissão do conhecimento no âmbito da educação sintetiza um pressuposto comum ao pensamento pedagógico tradicional, norteador dos padrões básicos de ensino. A concepção do ensino é fortemente marcada pela noção de transmissão em que, ensinar é o mesmo que transmitir de forma sistemática os saberes historicamente acumulados pela humanidade. Este ideal fundamenta os objetivos da instituição pedagógica e reproduz-se inquestionavelmente no sistema escolar.

No sentido geral, o conceito de transmissão opera como um dispositivo pedagógico e metodológico de ensino⁵. De acordo com os princípios organizadores da Proposta

⁴ Sobre os pressupostos discursivos que estabeleceram os parâmetros metodológicos da escola francesa, os quais repercutiram na consolidação do método histórico-historiográfico no ensino de filosofia nas universidades paulistas, enfatizamos a tese do historiador da filosofia Ubirajara Rancan de Azevedo Marques, publicada no livro *A escola francesa de historiografia da filosofia* (2007).

⁵Entendemos por “dispositivo” o mesmo conceito cunhado pelo historiador e filósofo contemporâneo Michel Foucault no livro *Vigiar e Punir* (1999 [1975]). Em um artigo sobre o dispositivo,

Curricular Paulista formulada em 2008, especialmente para os ciclos Fundamental II e Médio do Estado de São Paulo, a escola deve ser o “espaço para a transmissão, entre as gerações, do ativo cultural da humanidade, seja artístico e literário, histórico e social, seja científico e tecnológico.” (SEE/SP, 2008, p. 16).

Ademais, a Secretaria da Educação do Estado entende que este perfil de educação “(...) constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade, ao longo de sua história e de sua geografia, e dos saberes locais” (SEE/SP, 2008, p. 11). Justifica tal “(...) capacidade de síntese como uma das condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial” (SEE/SP, 2008, p.11).

Nota-se que a implementação do novo Currículo (2011) efetivo, cujo resultado se deu a partir da Proposta Curricular implantada em 2008, reforça os pressupostos de um sistema tradicional de educação. Ela se apresenta como alternativa de organizar o sistema educacional de São Paulo, diante das orientações gerais previstas desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁶. Teoricamente, os parâmetros que fundamentam a educação nacional, supõem assegurar a chamada “formação comum indispensável ao educando” (BRASIL, 2014, p. 25). Esta formação seria responsável pelo aprimoramento da pessoa humana, sua preparação para o trabalho e, sobretudo, o exercício da cidadania, paradigmas percorridos, em longo prazo, da educação básica até a educação superior⁷.

Embora um dos deveres reguladores da escola seja concatenar o ensino de um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da história e a formação ética e social do sujeito, o que temos analisado, do ponto de vista das disciplinas escolares, é uma

Giorgio Agamben (2011) sintetiza os três aspectos fundamentais do conceito foucaultiano. Segundo o autor italiano, trata-se de 1) um conjunto heterogêneo, que inclui discursos, instituições, leis, proposições filosóficas e morais, até construções arquitetônicas, nas quais se destacam as prisões com sua vigilância hierárquica e função disciplinar. Em segundo lugar, o dispositivo tem 2) uma função estratégica concreta, sempre inscrita numa relação de poder e que, além disso, 3) resulta da articulação das relações de saber e de poder. São estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. A análise de Foucault parece estar atrelada aos dispositivos muito específicos, como o segundo caso (função estratégica concreta) que aparentemente não permite uma abertura às análises históricas mais gerais. Isso nos possibilita articular a dimensão da transmissão enquanto um dispositivo sob a ótica da teoria foucaultiana, uma vez que, o conceito de transmissão, tal qual pretendemos problematizar, tem uma função estratégica específica com suas variações vinculadas, de um lado, aos pressupostos e, de outro, aos métodos pedagógicos, dois domínios que se implicam e se sustentam no interior das relações escolares.

⁶ A Lei de Diretrizes e Bases, (nº 9394/96) foi sancionada em Dezembro de 1996, e regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de definir e regularizar o sistema educacional brasileiro conforme seus princípios constitucionais.

⁷ No que se refere à Educação Básica, o Artigo 22ª explicita: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 2014, p.25).

ádua tentativa de transmitir conhecimentos mediante a explicação de conteúdo. Em consequência, a avaliação dos estudantes tem a função de qualificar o nível de competências e habilidades que passam, necessariamente, pela sua capacidade de reprodução da matéria explicada.

Esta ideia de transmissão é um princípio que atravessa gradativamente a instituição escolar, desde concepções pedagógicas tradicionais até os pressupostos atuais da formação. Para citarmos um exemplo, no caso da instituição superior, os enunciados do Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, ilustram nitidamente esta concepção. No documento, o “perfil profissional” oferecido pelo curso espelha no bacharel e licenciado uma formação filosófica, porém, escorada especialmente no domínio historiográfico dos conteúdos. Transcrevemos aqui um fragmento que diz por si mesmo tal objetivo:

O bacharel em Filosofia é profissional capacitado ao trabalho de docência e pesquisa no ensino superior, plenamente habilitado para o trabalho intelectual, desenvolvendo ensaios cuja característica é a originalidade da reflexão, bem como comentários de alta especificidade técnica e erudição histórico-filológica. Igualmente familiarizado com a técnica da “explicação de texto”, tornando-a privilegiado instrumento do ensino da Filosofia no 2º grau, o licenciado deverá, também, promover o contato produtivo de seus alunos com os mais significativos movimentos da cultura ocidental, no domínio das ciências e das artes⁸.

A transmissão, nesse sentido, configura uma estrutura de pensamento mais abstrata que têm implicações significativas nas práticas de ensino. No caso do ensino de filosofia, o trabalho intelectual do estudante é rigidamente cerceado pela compreensão histórico-filológica e pela habilidade técnica de uma escrita direcionada a conservar a tradição. Além do domínio adestrado da filosofia, o estudante deverá pautar na explicação de textos filosóficos a sua ferramenta básica de ensino do segundo grau. Com a explicação ele deverá transmitir aquilo que lhe foi comunicado nos seus anos de formação. A tradição filosófica ocidental constitui, nessa medida, a “espinha dorsal” na formação curricular, estrutura que endossa o fato de que as práticas de ensino, em todos os níveis escolares, convergem na tentativa de levar a cabo a exigência da transmissão.

No entanto, nota-se que este tipo de formação indica um déficit expressivo à medida que não parece atingir com êxito nem o ideal liberal iluminista de educação – pautado nos valores da razão e na transmissão da tradição cultural para o

⁸ O Projeto Político Pedagógico do curso de filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília pode ser encontrado na página oficial do curso no endereço eletrônico: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>.

desenvolvimento humano, nem as operações básicas de aprendizagem. Na maioria dos casos, o papel da instituição limita-se a uma prática mecânica de ensino, à explicação de saberes compartimentados, no qual os próprios estudantes não conseguem reconhecer o sentido formador que a escola insiste em fabular.

Abrindo um parêntese para pensar o pressuposto da transmissão no ensino de filosofia, utilizamos o exemplo do Projeto Pedagógico para o curso de Filosofia na universidade mencionada que demonstra justamente essa característica. Ele minimiza a possibilidade de uma formação que, conforme a própria natureza do exercício filosófico deveria estimular a potência filosófica do pensamento. Diferente disso observa-se que a capacidade dos estudantes é trabalhada em função de um *modus operandi* que, nesta área do saber, procura conservar a transmissão e a reprodução fiel daquilo que se considera o cânone tradicional da filosofia, ou seja, a epistemologia dominante europeia.

Desse modo, temos que o contexto atual do ensino de filosofia, especialmente nos cursos superiores, tenta-se engendrar um tipo de formação histórica que, segundo Arruda (2013) não pode produzir *Filosofia propriamente dita* – que, conforme ele é temática⁹. De acordo com Arruda, “(...) historiadores só podem formar historiadores, do mesmo modo que só filósofos podem formar filósofos” (2013, p. 14). O autor assinala ainda que a filosofia foi gestada em nosso país por um “pecado original”, uma vez que “não vieram filósofos para instaurar a investigação temática, e original, a deformação comentarista/historiográfica foi se transmitindo de geração em geração até chegar nos dias atuais” (ARRUDA, 2013, p. 14).

Se os primeiros indícios do ensino de filosofia no Brasil, ainda no período colonial, demonstravam uma tendência teológica, dogmática ou clássica na leitura de obras filosóficas, que eram por sua vez bastante delimitadas, nos dias atuais a cultura que se estabelece nesta área do conhecimento, consolida ainda uma tendência de base teológica e histórica na atividade de leitura de textos, além do comentário

⁹ ARRUDA, A. T. M. Entrevista com o Prof. Dr. Antonio Trajano Menezes Arruda. *Revista Kínesis*, Vol. V, nº 09 (Edição Especial), Julho 2013, p. 01-20. Entrevista a João Antonio de Moraes e Marcio Tadeu Girotti. Arruda foi um dos poucos pesquisadores brasileiros a trabalhar a filosofia de eixo temático. Ele insistia na atividade da investigação dos temas filosóficos, como uma possibilidade de pensar e produzir filosoficamente neste âmbito de estudos. Segundo o autor, “a investigação filosófica propriamente dita é extremamente distinta de pesquisa de comentário” (2013, p. 13). Para ele, fazer filosofia não se limita a reproduzir um período histórico ou o pensamento de um filósofo. Entendemos, na sua perspectiva, que natureza do trabalho propriamente filosófico está nos temas que interessam a ser investigados, sejam eles maiores ou menores na história da filosofia, desde que estejam num contexto da vida e não apenas das páginas de um livro.

historiográfico. Isto, porque com a criação da Universidade de São Paulo (USP) a partir de 1934, a filosofia foi instituída formalmente como disciplina de ensino e pesquisa sob o rigor dessa tendência histórica que posteriormente deu vazão à orientação estruturalista na leitura e análise dos textos filosóficos¹⁰. Na época, o cunho histórico era prerrogativa inicial para os interessados na formação em Filosofia, o que não difere do que observamos em nosso contexto atual. É uma disciplina que estabeleceu progressivamente a subordinação das formas de aprendizagem filosófica a uma perspectiva eurocêntrica de formação.

Notadamente, o contexto histórico da recepção da filosofia na universidade brasileira com todos os valores e metodologias aí implicadas, tiveram repercussões significativas na consolidação da tradição europeia ocidental como centro referencial da pesquisa e da chamada “formação filosófica”. Compreendemos esse aspecto explicitamente através do valor que esta premissa tem nas concepções e práticas de ensino, que atualmente vigoram nos departamentos de filosofia em nossas universidades.

Mas este não é o ponto que queremos desenvolver. O que interessa neste trabalho é observarmos o quanto a ideia de uma possível formação filosófica¹¹ permanece desvirtuada, na esteira desse percurso, em favor de um tipo de instrução responsável pela formatação de comentadores e historiadores ou especialistas da filosofia. Conforme os objetivos pelos quais foi instituído, esse ensino está voltado para a especificidade do comentário, muitas vezes pautado em outros comentadores mais do que na própria obra filosófica, o que também confirma outra nuance do empobrecimento da aprendizagem filosófica.

¹⁰ Damos destaque ao livro de Paulo Arantes *Um departamento francês de ultramar* (1994), no qual reflete a formação da cultura filosófica que se estabelecia na Universidade de São Paulo, onde estudou filosofia na década de 60. Ele descreve a mentalidade e o método disseminado pelos professores franceses, como indicativos de rigor ao conhecimento filosófico, porém, histórico e relata também como essa forma de ensino dirigia-se à margem oposta à possibilidade do filosofar. A experiência de Arantes é relevante para entendermos o contexto que influenciou a concepção herdada pelas demais universidades brasileiras que persistem nesse registro de análise descritiva de filósofos e das correntes de pensamento da filosofia. Vale ainda mencionar um texto muito interessante de Victor Goldschmidt um dos grandes nomes que discute e defende a metodologia científica em história da filosofia que, juntamente com Martial Guérault, tiveram impacto significativo na formalização do ensino e pesquisa em filosofia na USP. O texto intitula-se “Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos”, conclusão do livro *La religion de Platon*, publicado originalmente em 1949 na França, traduzido para o português pelo prof. Oswaldo Porchat Pereira (1970).

¹¹ O que entendemos de uma formação filosófica é o aprendizado voltado para a criação de conceitos em Filosofia. Na esteira do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a filosofia é a disciplina que cria conceitos, de modo que o filósofo não é apenas um pensador, ele é próprio criador dos conceitos.

Nesse sentido, podemos notar a visibilidade que tem a transmissão no ensino como pressuposto primeiro, sobretudo no ensino de filosofia. Ao mesmo tempo, podemos entrever sua responsabilidade pelo desfecho ruinoso daqueles que almejam, mais do que especialistas, historiadores ou comentadores, serem filósofos ou pelo menos desenvolverem esta tarefa com seriedade. Assim como a universidade, a escola também produz balizas sobre as formas de aprender filosofia, seja pela formação universitária que trazem os professores imiscuídos naquela doutrina de ensino, seja pela própria estrutura de controle escolar. Obviamente, nesta esfera institucional, a filosofia não adquire o desempenho do rigor tal qual na universidade, mas há, sem sombra de dúvidas, componentes que detém as condições de projetar e adstringir os destinos da (de)formação.

No livro *Deleuze & a Educação* (2003), Silvio Gallo introduz um deslocamento do conceito de *literatura menor*, criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari ¹², para o campo educacional. Tal deslocamento permite pensar as potências de uma educação minoritária no interior da “educação maior”. Para Gallo, esta última é pauta dos “planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder (GALLO, 2003, p. 78).

Para nós, é a idealização dessa “educação maior”, discutida por Silvio Gallo, que permeia e controla o cenário escolar e acadêmico. Na verdade, Gallo observa que a rotina da escola é minoritária, pois, constitui um espaço ocupado de resistências, povoado da militância manifestada mesmo de forma inconsciente, sobretudo, pelos alunos (considerados rebeldes). Mas, o que faz o corpo pedagógico é seguir o projeto da “educação maior”, é reterritorializá-la por meio das práticas disciplinares que, no entanto, demonstram um diagnóstico conflitante na efetivação de um propósito que é transmitir, sejam conteúdos de informação, sejam doutrinas morais.

¹² Em *Kafka – por uma literatura menor* (1977), Gilles Deleuze junto a Félix Guattari elaboram o conceito “literatura menor”, e utilizam esta categoria para pensar filosoficamente a obra de Franz Kafka. Sabe-se que Kafka foi um judeu tcheco que escreveu seus livros na língua alemã, dado a ocupação alemã em sua região. A partir disso, os autores observam na literatura kafkiana uma criação revolucionária, um exemplo de subversão da língua (consequentemente da cultura e da tradição alemã), na qual Kafka produz uma desterritorialização veiculada no seu próprio uso. Nesse horizonte, o termo *menor* se relaciona às “condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (estabelecida)”. É a literatura produzida pela minoria dentro de uma língua maior. Capítulo 3 – O que é uma literatura menor? DELEUZE; GUATTARI. *Kafka – Por uma literatura menor*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Imago Editora LTDA, Rio de Janeiro, 1977.

Em um recente artigo intitulado “A Transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola”, Inés Dussel (2009) reflete sobre a crise na transmissão escolar. A autora questiona a ideia da cultura comum que a escola “deve transmitir”, assinalando que a transmissão tanto quanto a ideia de cultura comum encontram-se em decréscimo nos dias atuais. Este fato se explica, segundo ela, devido ao declínio das humanidades modernas como centro referencial da chamada cultura comum, e também em razão das transformações consideráveis acerca dos pressupostos de transmissão e reprodução cultural.

A autora se apoia em uma análise de estrutura sociológica, apresentando o declínio da tradição humanista na escola como parte de um processo de transição dos valores da própria vida social. Conforme aponta Dussel, a cultura comum na educação esteve definida, de modo geral, por um eixo de humanidades modernas que garantiam uma estrutura aos saberes a serem transmitidos para as novas gerações. Este núcleo de humanidades ocupava um lugar de distinção e de referência, através do qual deveriam ser oferecidos os princípios culturais básicos de uma tradição, tendo em vista a orientação basilar para a vida social eminentemente hierárquica. A cultura ensinada na escola passava por critérios seletivos, privilegiando uma tradição de tendência aristocrática, bem como didáticas rígidas de ensino.

Evidentemente, o currículo tradicional humanista não deixava de apresentar as fragilidades em seu modelo clássico de educação, sobretudo, porque era dedicado aos interesses dos letrados e a uma disciplina excludente com relação à voz dos jovens, das culturas populares e contemporâneas. Tais críticas não são recentes, pois estão impressas na história do pensamento ocidental e, inclusive, nos movimentos reformistas da educação na América Latina. Dussel resgata o pensamento de Walter Benjamin a partir dos ensaios direcionados ao movimento estudantil de sua época, nos quais o filósofo chama atenção para a escola e sua característica essencialmente depositária da tradição cultural.

Benjamin advertia que “custodiar e declarar à sociedade suas aquisições” era a função primordial da instituição escolar. Ao mesmo tempo queria demarcar que a escola não é feita apenas de passado, ela guarda os méritos do passado devendo atentar-se igualmente ao presente e ao futuro. Em sua concepção, o modelo escolar deveria “encontrar espaço para o presente na história da cultura”, de modo a reestruturar as

humanidades, mas também fazer frente à imposição de um presente entendido a partir das necessidades impostas pelos valores do mercado¹³.

A autora analisa que, atualmente, este modelo de educação encontra-se em declínio. Isso se deve a diversos fatores tendo início na exigência de um sistema educativo democrático e a necessidade de renovação perante a novidade dos desafios tecnológicos de informação e comunicação. A escola hoje compete com a exposição massiva dos meios de comunicação e há de se reconhecer que “compete em condições desvantajosas, já que por suas características ‘duras’, por sua gramática estruturante, a escola se mostra menos permeável a essas novas configurações da fluidez e da incerteza” (DUSSEL, 2009, p. 357).

Em suma, a transmissão escolar, outrora, demarcada por um projeto iluminista europeu de educação com um objetivo muito preciso que era a passagem desta tradição delegada a uma parcela muito específica da sociedade, necessitava de reformas legítimas. Em virtude desta reivindicação, a escola deveria reformular seu currículo com base numa aproximação à realidade do povo notadamente marcado por demandas mais elementares. Entretanto, desde os primeiros movimentos reformistas no sistema educativo – que não deixam de representar uma luta considerável em termos de democracia nacional – até as condições recentes que se impõem para a reformulação curricular, a escola tenta gerar novas referências, reproduzindo velhas expectativas¹⁴.

Mantém-se o ideal de ilustração como projeto de formação humana, dentro de uma cultura que não é mais a do sujeito que se quer ilustrado. Em outras palavras, a escola busca sustentar um núcleo que sincronize a cultura tradicional com novas formas de produção do conhecimento, ao mesmo tempo, procura conservar um ideal de transmissão, quando este mesmo ideal encontra-se superado pelo imperativo da difusão de informações, efeito dos hábitos de comunicação no mundo globalizado.

Nesse sentido, a autora lança a pergunta, “Que lugar pode ser proposto então para a transmissão cultural na escola?” (DUSSEL, 2009, p. 356). Evidentemente, Dussel busca o entendimento dos limites da transmissão com a intenção de repensá-la numa perspectiva de possibilidades, ou seja, de um lugar possível para sua retomada com base nos critérios da escola contemporânea. Nesse sentido, defende que

¹³ “O ensino da moral”, de 1913. BENJAMIN, W. Obras. Madrid: Abada, 2007. Primeros trabajos de crítica de la educación y la cultura, libro 2, v. 1, p. 54.

¹⁴ Nesse sentido a autora destaca o argumento da pedagoga argentina Natalia Fattore, sobre algumas desvantagens do progressivismo pedagógico: “*O progresso de uma pedagogia ‘sem tradição’ foi o ideal a ser alcançado de todo progressivismo pedagógico. [Porém] ...o ‘novo’, longe de nos liberar das coações da tradição, coloca-nos diante de novos riscos e perigos*” (Fattore, 2007, p.29).

(...) a escola, essa depositária do passado que se encontra com o futuro nos jovens, deve evitar a nostalgia e sobretudo a amargura por não ser mais o centro das referências culturais. ‘Não há dor maior que a de ser proprietário de instrumentos subitamente descartados’. Quanto dos conteúdos escolares de hoje não reitera essa amargura, e se quer cobrar dos jovens essa dor? (DUSSEL, 2009, p. 362).

Para a autora, é importante que encontremos um modo de afirmação da transmissão que não parta de um gesto amargo e desencantado de seus proponentes (2009, p.361). Entretanto, sua análise relativa à crise da transmissão, e da escola como detentora e transmissora de conhecimentos, nos conduz a outro foco de reflexão sobre a mesma temática. Sugerimos, em contrapartida, outra ordem ao problema: qual o propósito da escola perante esta lógica da transmissão que mesmo sob a hipótese de uma progressiva decadência, ainda persiste nos eixos do ideário pedagógico atual?

De acordo com o que discutimos anteriormente e a despeito dos pormenores que caracterizam a crise da transmissão no perfil atual de escola, alinhavamos nosso foco problemático retomando a própria noção de transmissão a partir de seus pressupostos. Mais do que enfatizar os aspectos restritivos pelos quais ela passa, queremos problematizar o que, de fato, se pressupõe com a transmissão e de que modo isto reverbera na prática do ensino, bem como nas experiências de aprendizagem.

Com efeito, afirmar o discurso da transmissão de conhecimentos na escola evoca uma realidade de ensino estritamente disciplinar, com exercícios padronizados e conteúdos destituídos de contexto. Nesse viés, a transmissão faz cumprir o imperativo de um aprendizado específico, consolidando um critério convencional de educação, no qual o método da explicação ganha espaço para sua função coercitiva. Além disso, é muito importante salientar que este mesmo discurso tem sua origem na ideia de que o professor é o detentor do conhecimento e, por isso, irá transmiti-lo ao aluno. Este, por sua vez, será o receptor que deverá submeter sua inteligência e assimilar a matéria de forma correta.

Tal parece ser o pressuposto da transmissão, destacado inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quando sugerem novas propostas e pontos de partida, reconhecendo, ao mesmo tempo, que seu maior obstáculo é a centralidade desta lógica de ensino. A transmissão coloca em perspectiva a ideia de que “(...) os agentes no processo educacional sejam os professores, transmissores de conhecimento, de que os alunos sejam os pacientes, receptores, e de que escola seja simplesmente o local em que ocorre essa transmissão.” (PCN, 2002, p 11).

À primeira vista, uma das razões deste critério que se impõe na transmissão deriva de uma ordem comum no meio institucional escolar que é o dever de um aprendiz determinado de antemão pelo governo, pela escola e pelo professor. O objetivo nos parece evidente: manter um currículo sustentando, em última instância, o *télos* da escola como espaço do saber por excelência, e de transmissão desse saber. Entretanto, percebemos que esta exigência norteia uma situação de empobrecimento do aprender e das relações entre estudantes e professores, pois estabelece um limite ao que deve ser ensinado e como deve ser aprendido.

A aprendizagem, nesse contexto, é comumente reduzida à assimilação do aluno acerca do objeto explicado pelo professor. Sua aprendizagem se basta num tipo de compreensão que é técnica e num tipo de reprodução de conhecimentos entendidos de forma superficial e abstrata. Este aprender é medido e avaliado conforme a disposição do aluno para compreender o que foi ou está sendo explicado. É um tipo de aprendizagem determinada pelas regras do professor. Ele só poderá certificar-se de que o aluno aprendeu desde que o conteúdo que assimilou na compreensão seja reproduzido de forma adequada ao que o professor aparentemente transmitiu. Garcia e Gelamo (2012) argumentam que esta maneira de avaliar a aprendizagem é muito restrita ao modelo representacional da transmissão:

(...) pressupõe-se que emissor e receptor compartilhem, ou precisem compartilhar, as mesmas representações que estão sendo transmitidas; caso contrário, o processo se torna inviável, pois a compreensão do outro poderá estar inadequada ou estar “errada” diante do que se pretendeu comunicar. (GARCIA; GELAMO, 2012, p. 50).

A escola que, em princípio, diz fornecer aos jovens as possibilidades para o progresso pessoal na posse de um relacionamento livre com o conhecimento, decreta na realidade barreiras à sua inteligência, reiterando coações tradicionais. Sua aprendizagem é mensurada com base nos limites do correto ou do incorreto que a escola tem o poder de determinar.

Ivan Illich (1985) já defendia a necessidade da desescolarização dos processos de aprendizagem, denunciando os mitos que tal instituição reproduz inclusive este: de que o crescimento pessoal e cognoscitivo depende da instrução curricular, com todo seu planejamento e manipulação. “Os valores institucionalizados que a escola inculca são

valores quantificados. A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem.” (ILLICH, 1985 p. 53) ¹⁵.

É justamente pela centralidade da transmissão que a escola incute sua própria necessidade de existir, ou seja, ela nos ensina que a instrução produz a aprendizagem e, por isso, seremos sempre dependentes neste domínio. Além disso, o discurso da transmissão se encarrega em dissimular o jogo de controle e subordinação pelo qual passa nossa sensibilidade e nosso intelecto. Por isso, é preciso insistir e problematizar os meandros pelos quais somos levados a perpetuar este modelo legitimando a estrutura dominante da instituição. É necessário que observemos a progressão deste problema no contexto do ensino, especialmente no ensino de Filosofia que consiste no foco central de nossa investigação.

Como apresentamos anteriormente, a chamada “formação filosófica” em nosso contexto de formação passa significativamente pela mediação de um currículo que privilegia a modalidade técnica da filosofia, ou seja, uma instrução predominantemente histórico-filológica. Espera-se que o docente, nesta área do conhecimento, seja capaz de dominar o cânone tradicional da filosofia que tem a cultura europeia ocidental como referência. Seu instrumental básico será a explicação de texto a fim de iniciar os alunos neste campo de saber.

Igualmente, espera-se que os alunos desenvolvam um estudo produtivo de tal conteúdo e, uma vez instruídos pela sua compreensão histórica e sistemática, possam exercer o trabalho intelectual na elaboração de “ensaios” definidos, acima de tudo, pela estrutura do comentário. Seu exercício intelectual se restringirá a reproduzir ideias filosóficas assentadas na tradição, o que a nosso ver encontra-se ainda distante de uma atividade filosófica do pensamento, ideia que percorreremos mais adiante ¹⁶.

Não muito diferente disso, nas séries do Ensino Médio, onde a filosofia se estabelece entre um rol mais amplo de disciplinas, a tarefa do professor consiste em explicar o conteúdo, transmitindo aos alunos não mais do que informações prontas. Geralmente, a filosofia que se apresenta na escola está baseada nos comentários produzidos naquele âmbito mais específico da formação superior. Tais comentários, por

¹⁵ ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Editora Vozes: 7ª ed. Petrópolis, 1985. Não cabe aqui encabeçarmos a proposta deste autor frente às políticas da instituição escolar. Tomamos um aspecto significativo de sua tese, na intenção de colocarmos em pauta o modo como reproduzidos os valores institucionais da escola em nossas concepções e práticas de ensino.

¹⁶ Em *O que é filosofia?* Deleuze já alertava: “Mesmo a história da filosofia é inteiramente desinteressante se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relançá-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo.” (DELEUZE, 1992, p. 109).

sua vez, se encarregarão de facilitar o entendimento, substituindo a originalidade dos textos filosóficos por termos mais acessíveis que servirão de apoio ao professor, inclusive através dos livros didáticos. Nesse processo, a explicação do professor levará às últimas consequências a simplificação e o esvaziamento do conteúdo filosófico.

Desde a implementação da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo escolar do Estado de São Paulo em 2008, esta área de conhecimento segue intrincada na rotina escolar por diversos motivos que não nos cabe desenrolar neste contexto. Ocorre que a formação filosófica, já limitada pela hegemonia da especificidade técnica na educação superior, se constitui na escola de forma simplificada gerando o esgotamento dos problemas filosóficos, bem como o esvaziamento das formas de aprender e de pensar filosoficamente. De acordo com Gelamo (2009),

Essa lógica do ensino encaminha a relação ensinar/aprender para uma função: ensinar é transmitir as verdadeiras representações sobre aquilo que os filósofos disseram e aprender é compreender adequadamente aquilo que foi explicado, fazendo uma correlação entre a explicação do professor e o que se encontra nas obras filosóficas para, posteriormente, repetir de modo claro e distinto aquilo que se aprendeu (GELAMO, 2009, p. 114).

A partir disso, observa-se que o ponto em comum que se estabelece entre esses dois campos específicos do ensino de filosofia, o superior e o médio, tem como característica central a transmissão. Ambos reproduzem tal pressuposto que não têm condições de subsistir a senão por uma estrutura que lhe dê sustento. A explicação, nesse sentido, é o que mantém o sistema da transmissão constituindo um dispositivo pedagógico e metodológico determinante nas práticas de ensino.

Sendo assim, a explicação parece não contemplar apenas a exigência de uma metodologia de ensino, ela não dá consistência simplesmente a uma técnica de ensinar. A explicação aparece como um veio didático mantenedor do pressuposto peremptório da transmissão. Desse modo, o explicador é quem carrega e simultaneamente produz as marcas de um adestramento enraizado à sua própria inteligência.

Jacques Rancière (2002) é um filósofo francês que procura destrinchar a explicação como problema de ordem pedagógica e política, acima de tudo, de uma sociedade galgada na subordinação das inteligências e na desigualdade de direitos. O autor nos auxilia a compreender alguns meandros da explicação que, para nós, se torna tarefa necessária de problematização mais profunda acerca desse mecanismo.

Pretendemos, portanto, problematizar a ideia da explicação na próxima sessão deste capítulo.

1.2 A ordem explicadora e o aprendizado do mestre ignorante

No primeiro capítulo da obra “O mestre Ignorante” – *cinco lições sobre a emancipação intelectual*, o filósofo francês Jacques Rancière (2002) discute alguns princípios pedagógicos tradicionais que representam naturalmente os interesses dessa instituição. Ele identifica um desses princípios operando de forma muito comum e recorrente nas práticas mais elementares de ensino que é amparado pelo método da explicação.

Segundo o filósofo, além da explicação ser um recurso didático de ensino, ela se constitui como norma na escola já que alimenta a lógica institucional encerrada na transmissão. Rancière denomina esse sistema de ensino de *ordem explicadora* como forma de resguardar o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos.

A *ordem explicadora* instaura um regime de educação orientado pela ideia de que o aluno será sempre dependente das representações do professor para se emancipar. Através da explicação o professor espera transmitir aos alunos a matéria a ser ensinada e assim preencher o espaço que separa o estudante do saber. Trata-se de uma lógica que pressupõe a inteligência do mestre e a ignorância do aluno, prerrogativa de uma desigualdade de inteligências que o autor procura interpelar em sua obra.

Para Rancière, a função da pedagogia tradicional, da transmissão neutra do saber, consiste basicamente em estabelecer o princípio de igualdade como objetivo tomando a desigualdade como ponto de partida. Todavia, ele adverte que a igualdade não pode ser consequência, um resultado a ser atingido. Ela deve ser o critério primeiro de toda relação que se pretenda igualitária. Estabelecer a igualdade como objetivo e não como base é o mesmo que postergá-la indefinidamente, pois, supõe que o sujeito deva obedecer uma ordem, compreendê-la, assumir que deve obedecê-la para tornar-se um igual. Igualar-se ao mestre depende da submissão a ele e nada mais eficaz que uma instituição pedagógica para reproduzir este ideal.

Nesta lógica, a função do explicador consiste em legislar sobre os conhecimentos a serem transmitidos e, por conseguinte, avaliar sua recepção pelos alunos. Assim, fica a cargo do estudante compreender e reproduzir os ensinamentos à maneira como lhe foi explicado. Por via de regra a assimilação do aluno – se alcançada

– não ultrapassa os limites do entendimento de seu próprio mestre, visto que ocupa uma posição de subordinação. Ele deverá compreender o que lhe é transmitido e demonstrar que seu entendimento segue o do mestre. Sua *experiência* possível com o objeto do conhecimento estará submissa às representações do explicador.

Conforme o que nos diz Rancière, este pressuposto longe de tornar possível a emancipação faz consolidar o *embrutecimento*, pois interfere de modo restritivo o movimento daquele que está a aprender. Quanto mais o professor assume a perspectiva do esclarecido, mais lhe parece evidente a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes. Parece-lhe óbvio, portanto, a necessidade de suas explicações para que o aluno aprenda. Com isso, sua voz substitui a autoridade do livro e o procedimento da explicação decreta a impotência do aluno como se não fosse possível aprender com o recurso de sua própria inteligência.

A mais severa consequência desta lógica é o *embrutecimento*. Pelo ato de explicar o mestre limita as chances do aluno em construir relações de saber por meio de suas próprias definições. Uma vez *explicado*, o aluno “investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem.” (RANCIÈRE, 2002, p. 21). Nessa subsequência da explicação à compreensão, o aluno adquire a racionalidade do mestre, sobrepõe-no ao movimento de sua própria razão para adaptar-se às suas explicações. Mais tarde, ele poderá, por sua vez, converter-se em um explicador (2002, p. 21).

A contundente crítica do autor se dirige especialmente à ideia de que a explicação é necessária para solucionar o suposto problema da incapacidade de compreender. Para Rancière esta *incapacidade*, tal como pensada no senso comum pedagógico, é que estrutura o princípio da ordem explicadora (2002, p. 20). Este discurso apenas reproduz a crença de que o mestre detém todo conhecimento necessário ao aprendizado que supostamente falta ao aluno.

Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto — somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. (RANCIÈRE, 2002, p. 20).

Evidentemente, este mito pedagógico não é produto de uma concepção ingênua de educação. Pelo contrário, ele converge aos interesses daqueles que fazem uso da instituição, reforçando o princípio de autoridade do professor e gerando no aluno certa dependência a este modelo de escolarização. Nesse sentido, Rancière adverte que “(...) Explicar algo a alguém é, antes de tudo, demonstrar-lhe que não pode compreendê-lo por si só” (2002, p. 20). Com isso, podemos perguntar: há realmente um critério que permita ao mestre determinar o ponto onde se inicia e/ou se completa o aprendizado? O que torna sua explicação mais potente que as palavras do próprio texto? O livro não pode expressar por si mesmo sua razão de existir¹⁷?

Encontramos sobre o verbo “explicar”, uma série de definições entre as quais, ganha significado preponderante, a de explicar uma lição ou uma doutrina; fazer conhecer; tornar inteligível ou claro; explanar; comentar; desenvolver; apresentar razões ou motivos. Explicar, nessa acepção, ganha sentido como encargo daquele que sabe o conteúdo que precisa ser conhecido pelos que não sabem. Logo, a explicação garante ao professor sua tarefa e, ao mesmo tempo, seu prestígio. Isso nos leva a compreender que tudo o que é passível de ser apreendido pelo aluno depende da explicação do professor. As palavras de um livro não podem ser apreendidas senão pela explicação daquele que já o compreendeu possivelmente por meio de outra explicação. Por isso, Rancière argumenta que “A lógica da explicação comporta o princípio de uma regressão ao infinito” (2002, p. 18), ela é o ponto onde se inicia e se completa todo aprendizado.

Entretanto, quase tudo o que aprendemos não diz respeito apenas às explicações de outrem. Aliás, segundo Rancière, de tudo o que aprendemos nada aprendemos por explicação. Como assinala o autor, as crianças, por exemplo, nunca aprendem a língua materna através da explicação dos seus familiares. Sem a necessidade de um mestre explicador, e antes de qualquer mestre explicador, elas aprendem a falar e a se comunicar por sua própria inteligência, por suas experimentações, suas descobertas.

Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos — qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele — de compreender e de falar a língua de seus pais (RANCIÈRE, 2002, p. 19).

¹⁷ Não é nossa intenção respondermos de forma categórica a estas questões. É justamente porque é preciso tratá-las por uma reflexão mais profunda que deixamos o horizonte aberto na sua problematização.

Segue-se que o jugo da explicação representa uma cega evidência de todo o sistema de ensino. O que pressupõe a distância entre o mestre que sabe e o aluno que ignora não pode ser uma discrepância intelectual, consiste unicamente em uma desigualdade prenunciada por Rancière de maneira inequívoca como uma desigualdade de inteligências.

Mas, Gilles Deleuze nos propõe um significado diferente acerca do conceito “explicação”. Aliás, ele pensa a *explicação* na colateralidade com o termo *implicação*. Neste caso, a definição de *implicação* corresponde a envolvimento e *explicação* a um desenvolvimento. Ambas, são categorias que remetem ao aprendizado que parte dos signos¹⁸. Este aprendizado, porém, não depende da boa vontade e não parte do esforço voluntário do aprendiz, mas do signo como intensidade, disparação e violência que força-o a pensar, dando início à experiência de aprendizagem¹⁹.

Conforme comentado por Zourabichvili (2004) “Os signos nos obrigam a pensar por que englobam o que ainda não pensamos” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 53). Nesse viés, eles complicam sempre um sentido implícito que deve ser explicitado. Portanto, conhecer o que esconde um signo, demanda o trabalho de desenrolar, desenvolver, explicar seu sentido. Mas esta é uma tarefa empreendida por qualquer indivíduo que esteja impelido a buscar o sentido de um signo. Por isso, tal atividade não se iguala com a explicação forjada na representação do professor durante a exposição de um conteúdo.

¹⁸*Proust e os signos* (2003 [1964]) é o livro em que Gilles Deleuze trabalha a noção de signo de modo mais expressivo, muito embora não haja em sua filosofia uma teoria sistemática do signo, nem uma definição unívoca e totalizante desse conceito. Ele aparece em suas obras, tais como *Lógica do Sentido* (1969), *O Anti-Édipo* (1972), escrito junto a Felix Guattari, entre outras, sob tonalidades diversas e em relação com os conceitos e problemas respectivos à cada uma delas. Desse modo, a temática dos signos, em Deleuze, está sempre atrelada à construção de sua filosofia da diferença, por isso, também ele ganha sentidos diversos àqueles da semiótica clássica. Utilizamos em nossa pesquisa o desdobramento da noção de signo apresentado em *Proust e os signos*. Esta obra, enquanto signo artístico é tomada como objeto de um aprendizado que se dá no *tempo*. Um tempo, sinônimo de multiplicidade e devir, que reúne uma tipologia de intensidades através de encontros fortuitos gerados nas relações sociais, nas experiências sensíveis, na memória, nos amores tal como mostra o desenvolvimento da ficção proustiana. Cada uma dessas dimensões emite signos que trazem consigo uma diferença a ser apreendida, numa temporalidade específica de decifração e interpretação por parte do protagonista. É o “aprendizado do homem de letras” (2003, p. 3) de Marcel Proust que serve à interpretação de Deleuze e que se apresenta, na voz do filósofo, como imagem de uma aprendizagem não representacional.

¹⁹Mencionamos o termo “disparação” de forma intencional, uma vez que podemos encontrar uma conexão interessante com o signo e a noção de disparação na obra de Deleuze. O termo e suas variáveis aparecem no conjunto de textos e entrevistas, reunidos no livro *A ilha deserta e outros textos* (2005 [1953-1974]), nos quais, muito influenciado por Simondon, o filósofo argumenta: “O homem é atravessado por uma disparidade essencial, como por uma *alienação de direito*, separado dele mesmo pelas palavras, pelo trabalho, pelos desejos. E nesta revolução que explode a representação, é o mesmo que deve se dizer do Diferente e não mais a diferença se subordinar ao mesmo”. (DELEUZE, 2005, p. 128). Tomamos o signo, nesse sentido, como intensidade e disparação, potência que violenta nossas representações, nos produzindo uma problemática interna em que somos obrigados a pensar e a esboçar uma dimensão nova no pensamento.

Em Deleuze, “Procurar a verdade é interpretar, decifrar, explicar, mas esta “explicação” se confunde com o desenvolvimento do signo em si mesmo” (DELEUZE, 2003, p. 16). Entendemos que a explicação, nessa perspectiva, difere do contexto no qual ela surge como instrução de um professor sobre determinado objeto. De acordo com Deleuze, a categoria explicação remete ao processo em que o objeto se explica por si mesmo no decorrer de uma interpretação, e isso não diz respeito a uma comunicação voluntária do professor que o descreve, mas a uma relação *sui generis* do intérprete no desvelamento do próprio signo pelo qual está enredado. Em suma, diz respeito à relação do aluno com o conteúdo que se desenvolve à medida que ele busca e não à medida que é descrito, explicado, representado por um mediador.

Sendo assim, explicar algo é tarefa própria de decifração num tempo real de descoberta, um processo distinto daquele em que se submete o entendimento a uma representação pré-estabelecida. Nesse âmbito, aprender é procurar explicar, desenvolver a essência desconhecida que permanece envolvida no signo, é a imagem da criança que tateia os caracteres desconhecidos até encontrar seu sentido.

Para uma criança no aprendizado da fala, cada palavra é sempre um *hieróglifo*, por isso, seu aprendizado é necessariamente livre, autônomo e criador. Ela aprende buscando por si mesma, decifrando o sentido das palavras e das frases pelo recurso de sua própria inteligência e inventividade. Disso, podemos inferir que aprender não é uma peculiaridade da criança, mas é considerar um devir-criança²⁰. Trata-se de uma temporalidade e uma potência que permite incertezas, a inocência e a liberdade para inventar o novo.

No entanto, o modelo da representação ou a *ordem explicadora*, tal como discutida por Rancière, é a que prevalece nas relações escolares de ensino e aprendizagem. Ela oblitera o sentido de uma aprendizagem emancipada dando preferência ao *embrutecimento* e à compreensão enquanto vantagem das inteligências submissas. A explicação do mestre é o privilégio de sua palavra sobre a escrita de um livro, sobre o ouvido e a vista dos alunos, sobre sua liberdade de aprender.

²⁰ O conceito devir, como aparece em Gilles Deleuze e Félix Guattari, corresponde não à imitação ou assimilação de um modelo, um voltar-se a algo em um tempo sucessivo, mas a instauração de outra temporalidade, diferente do tempo cronológico. Desse modo, o devir-criança não significa retroceder à infância numa ordem cronológica, nem infantilizar-se, nem memorizar a infância, está atrelada à experiência de um encontro, com intensidade e direção próprias. É um componente de desterritorialização, de “um devir que afronta tão-somente seu próprio perigo, mesmo que tenha de cair para daí renascer”. (DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997 a.)

Com essas questões, estabelecemos um horizonte de pensamento que, junto a Deleuze e a Rancière, visa demonstrar as fragilidades de conceber a explicação do ponto de vista de um método representacional para o ensino. No capítulo primeiro de *O mestre Ignorante* (2002), Jacques Rancière nos conta a aventura intelectual que viveu o mestre Joseph Jacotot, um revolucionário belga interessado em literatura e com futuro promissor na política de Dijon. Desde cedo era versado na arte de ensinar – retórica, línguas antigas, matemática e direito, entre outras disciplinas. Em meados de 1815, período histórico da restauração Bourbon na França, Jacotot se exila nos Países Baixos onde passa a lecionar sob consentimento do rei.

A estada, que aparentava ser tranquila logo lhe impõe o difícil desafio: Jacotot deveria ensinar francês aos alunos holandeses, sem ao menos conhecer sua língua de origem. A primeira reação foi estabelecer um “elo comum” com os alunos, uma edição bilíngue do livro *Telêmaco*, publicado naquela época em Bruxelas. Com auxílio de um intérprete, Jacotot requisitou aos jovens que aprendessem o francês mediante a tradução que indicara e, ao chegarem à metade do livro primeiro, que repetissem continuamente o que haviam aprendido.

A tarefa dos alunos seria escrever em francês o que pensavam daquilo que haviam lido e Jacotot, obviamente, não esperava mais do que sua total impotência. Todavia, desta presunção provou-se o contrário. Para sua surpresa, os jovens se saíram tão bem quanto fariam os próprios franceses. A eles Jacotot nada havia explicado, por si mesmos haviam progredido e apreendido através de uma busca absolutamente livre de qualquer ensinamento.

Até aquele momento, o pedagogo naturalizado nos preceitos de sua instituição acreditava que “a grande tarefa do mestre era transmitir seus conhecimentos aos alunos para elevá-los gradativamente à sua própria ciência.” (RANCIÈRE, 2002, p. 16). Isto perante uma tarefa essencial que era explicar. Ao longo dos seus trinta anos de ofício, Jacotot julgava ser o porta voz do saber e, através do ensino, levaria os ignorantes ao esclarecimento. Compartilhava dessa convicção que era consenso entre os demais naquele início do século XIX e que ainda permanece incólume na instituição pedagógica vigente²¹.

²¹ A despeito das grandes reformas implementadas no contexto da educação pública brasileira nada mais genérico que os caracteres impressos na versão atual dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente nos documentos de orientação para o ensino das Ciências Humanas no Ensino Médio, que determina: “Mais do que transmitir conhecimentos, o professor deve promover competências gerais. Ou seja, mais do que ensinar, deve “fazer aprender”. (PCN, 2002, p. 46). Evidentemente, o que é

Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo. Assim progredia o aluno, na apropriação racional do saber e na formação do julgamento e do gosto, até onde sua destinação social o requeria, preparando-se para dar à sua educação uso compatível com essa destinação. (RANCIÈRE, 2002, p. 17).

A surpreendente aprendizagem dos alunos, fez com que Jacotot repensasse seu ofício e, principalmente, a utilidade de suas explicações. Confrontado em suas certezas ele percebeu que a necessidade da explicação não nascia, afinal, de uma *incapacidade* de compreender. A incapacidade era apenas um pressuposto que sustentava a centralidade da *ordem explicadora* na relação pedagógica.

Através de uma decisão improvisada, inicialmente irrefletida, Jacotot confiou aos alunos o espaço de liberdade para aprenderem o que era, na verdade, a única “lição” que lhes bastava. A aprendizagem desta vez não resultou de seu conhecimento, tampouco de sua instrução. Nesta ocasião, o mestre era o ignorante e quem sabia e detinha as condições para aprender eram os alunos. Desse modo, o único que dependia de fato do argumento da explicação era o mestre, ela não teria razão de existir senão por sua própria conveniência.

Vencido pela ignorância e traído pelo senso comum pedagógico no qual sempre esteve inserido, Jacotot aprende sua primeira lição: a explicação poderia fornecer a tradução de um texto, mas nunca o seu sentido. Logo, nenhuma explicação seria capaz de superar o que as próprias palavras do livro poderiam dizer.

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. (RANCIÈRE, 2002, p. 19, 20).

A partir desta experiência, Jacotot despertou o olhar para uma perspectiva absolutamente divergente quanto ao pensamento pedagógico e ao método explicador. Para ele, sustentar a necessidade da explicação justificando-a pela incapacidade de compreensão do aluno, mostrou-se apenas uma forma de determinar níveis de inteligência, uma superior à outra.

Tal sistema não representava simplesmente uma apropriação instrumental, do ponto de vista de métodos particulares de ensino. Para Jacotot, tratava-se de uma questão propriamente política e filosófica. A palavra do mestre se interpunha entre o conhecimento do texto e a inteligência do aluno, e o ato de explicar mantinha uma distância imaginária entre o aluno e o saber, subjugando, ao mesmo tempo, sua inteligência a inteligência do mestre. Este era o princípio de uma pedagogia que para educar precisava embrutecer.

Nessa aventura intelectual, Jacotot passou a denunciar uma França que tinha a instrução como palavra de ordem, mas que nada fazia senão reiterar, na instituição pedagógica, uma desigualdade de inteligências como reflexo da própria desigualdade social existente naquele país. Sem o recurso da explicação, Jacotot pode enxergar que a inteligência que fizera seus alunos aprender o francês em *Telêmaco*, era a mesma que os havia feito aprender a língua materna; uma inteligência, portanto, insubmissa que a pedagogia tradicional não teria razões para sujeitá-la senão por um objetivo nitidamente político, o de reproduzir um pressuposto desigualitário sob o pretexto de sua própria denegação.

Em síntese, a lição primordial de Jacotot foi a descoberta de que sua ignorância podia sim ser causa de ciência para outro ignorante e que assegurar a autonomia das inteligências era o recurso mais eficaz de ensino. “Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro” (RANCIÈRE, 2002, p. 25).

O que Rancière parece querer comunicar através da experiência de Jacotot, é que um mestre pode ensinar o que ignora desde que force o aluno a utilizar sua própria inteligência. Nesse aspecto, a relação de poder que se expressa não é de submissão. O que está em jogo é a força da própria necessidade sobre a *vontade* de aprender. O método da *vontade* designa a única possibilidade de fazer nascer as capacidades do intelecto, tanto quanto circunstâncias em que a urgência obriga a queimar as etapas da progressão explicativa (2002, p. 24). Para Rancière,

Nada há atrás da página escrita, nenhum fundo duplo que necessite do trabalho de uma inteligência outra, a do explicador; nenhuma língua do mestre, nenhuma língua da língua cujas palavras e frases tenham o poder de dizer a razão das palavras e frases de um texto. (RANCIÈRE 2002, p. 22).

Disto, podemos considerar que aprender não é consequência de uma explicação. A aprendizagem diz respeito a uma experiência intelectual própria que não acontece necessariamente por meio da transmissão de conteúdo e também não se reduz à mera compreensão. Nesse sentido, a história do mestre Jacotot nos provoca uma série de interrogações sobre a necessidade do professor, pois introduz a preocupação de saber afinal qual a sua função nos processos de aprendizagem do aluno.

Entretanto, Rancière não intenciona subtrair a presença do professor, mas o desloca de seu centro sapiente retirando-lhe o poder de assim se autogerir para conduzir o caminho dos ignorantes. Uma vez invertida a representação do mestre que sabe e do aluno que ignora, ele deverá buscar outras referências que dêem um sentido coerente à sua tarefa. Através dela, ele poderá embrutecer ou emancipar, isto é, “confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento” (RANCIÈRE, 2002, p. 11).

No caso de Jacotot, se não foi sua explicação, tampouco seu conhecimento os precursores da aprendizagem, foi por outra ordem de motivos que ela veio ocorrer. Mas, o aprendizado não teria acontecido se o mestre não oferecesse a condição primordial para tanto: o livro. A partir daí, os motivos da necessidade, da vontade e da autonomia instalaram-se como as principais guias dos alunos. O maior ensinamento do mestre, portanto, foi devolver aos seus a possibilidade de aprender autonomamente.

Rancière aponta as dissonâncias da instituição pedagógica que mantém a *ordem explicadora* como registro predominante nas suas metodologias de ensino. Com base em suas considerações, retornamos ao ensino de filosofia também marcado pelo estatuto da explicação que, apesar de se instituir como técnica incondicional de instrução, não sabemos se é capaz de efetuar as possibilidades da aprendizagem filosófica.

A explicação não se destina ao cultivo do pensar já que o professor que explica não pode fazer nada além de transmitir conteúdos e certificar se foram, de fato, bem compreendidos. Ignora-se a exploração de um conteúdo enquanto problema filosófico a ser investigado, desobrigando o aprendiz do conflito e do trabalho de pensar. Nesse ínterim, como num movimento mecânico, o objeto precisa ser explicado e compreendido. A reflexão, na sua singularidade, dá lugar à representação do professor e as condições para que o aluno aprenda são arranjadas em função de sua compreensão frente às mesmas representações presumidamente verdadeiras. A apreensão clara e distinta dos enunciados encontra sua validade naquilo que o mestre explicou, logo “(...)

conhecer seria estabelecer uma representação ideal objetiva daquilo que é representado, e nesse sentido, qualquer pensamento que fuja a este ideal é considerado um erro” (GARCIA; GELAMO, 2012 p. 54).

Compreender o que explica o mestre parece-nos distinto daquilo que se considera *aprender*. Para Rancière, “*compreender* é o que não podemos fazer sem as explicações fornecidas, em certa ordem progressiva, por um mestre” (RANCIÈRE, 2002, p. 19). Além disso, tal absorção é superficial, “(...) interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si”. Dissipa o mundo da inteligência e instaura a “(...) ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavaleiro instruído, entre o senso comum e a ciência” (RANCIERE, 2002, p. 21).

A exigência de “fazer compreender” supõe a possibilidade de uma comunicação direta entre emissor e receptor como se a capacidade de compreender dependesse de um compartilhamento unívoco das representações explicadas. Se a compreensão e a reprodução não ocorrem do modo esperado, são desconsideradas frente ao que se quis comunicar. Assim, o método com este propósito – de fazer compreender – demonstra mais eficácia ao progresso do *embrutecimento* do que à experiência do aprendizado. Ele tende a oferecer *fórmulas filosóficas* ou problemas prontos e resolvidos em detrimento do gesto criativo.

A análise rancièriana referente aos padrões educativos, bem como aos elementos definidores da *compreensão* e *explicação* daí recorrentes, contribui expressivamente ao nosso estudo acerca da transmissão de conteúdos em filosofia. Consideramos que compreender a história da filosofia não supõe necessariamente a experiência do pensar e o aprendizado filosófico. Por isso perguntamos, por que este modelo de transmissão e explicação constitui ainda os alicerces do ensino?

Ao que parece, este modelo subjaz uma ideia de ensino fortemente atrelada ao entendimento que se tem sobre a própria natureza da filosofia. Nesse sentido, Gilles Deleuze, em grande parte de sua obra, especialmente na tese *Diferença e Repetição* (2006 [1968]), apresenta uma exploração crítica dos pressupostos em filosofia ou das imagens do pensamento que de forma indistinta dão uma significação à atividade do pensamento filosófico.

A naturalização das questões humanas provém dos nossos modos de compreender a realidade através da representação, e muito daquilo que assimilamos em Filosofia remete às implicações de um ensino igualmente representacional. Sobre esse aspecto, Deleuze ajuda-nos a problematizar o ensino à medida que expõe o esquema da

representação como a forma dominante de uma linguagem não filosófica, que reverbera também num ideal de aprendizagem não filosofante. A aposta desta dissertação, portanto, é questionar a forma da representação no ensino e no aprendizado da filosofia, assim como todo aparato educativo que tende a reduzir a potência da criação filosófica ao pressuposto da *reconhecimento*.

Entretanto, persistir nesse problema em direção a um propósito afirmativo é o nosso maior desafio. Tal condição só nos parece possível se ao plano do ensino, introduzirmos uma dobra ou encontrarmos uma rachadura que nos permita ver a potência do aprendizado. Nesse sentido, tentaremos articular no capítulo seguinte, uma espécie de descontinuidade no discurso sobre o ensino de Filosofia. Entre o ensino ainda que representacional e a aprendizagem filosófica, há uma lacuna que gostaríamos de perscrutar mesmo porque a própria realidade do aprendizado se produz pelas brechas, pelo involuntário que pode surgir seja no âmbito do ensino seja nos encontros intensivos afora.

CAPÍTULO 2 – *DELEUZE E OS SIGNOS: PARA PENSAR UMA EXPERIÊNCIADA NÃO REPRESENTAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA.*

Como dito anteriormente, o presente capítulo marca um limite na discussão entre o ensino e o aprendizado em Filosofia. Até este momento, tomamos como referência o problema da transmissão e da explicação como forma de enunciar nosso percurso de pensamento. Nessa medida, Jacques Rancière foi um autor que nos ajudou a elaborar algumas críticas ao ensino de Filosofia e que nos levou a visualizar outros horizontes nos quais, a partir de agora, precisamos adentrar.

Não deixaremos de conjecturar com isso que as questões do ensino não concirnam às questões do aprendizado, pois remetem a conceitos que não precisam ser tomados de maneira excludente. O importante a ressaltar é que não há uma reciprocidade precisa nesta relação, ou seja, pensar as características do aprender não significa reconhecê-lo como consequência do ensino, e este como única fonte de sua efetuação. O ato de ensinar não se explica pelo ato de aprender e a aprendizagem não se satisfaz no ensino, já que para isso existem inúmeras possibilidades. Mas nos cabe perguntar, de que forma o ensino pode ser o melhor meio para aprendizagem?

Antes, nos parece mais adequado abordarmos essa pergunta de modo diferente visto que, em contrapartida, o ensino também pode se tornar circunstância menos profícua ao aprendizado. Gilles Deleuze nos ajuda encontrar caminhos para avaliar essa controvérsia que se estabelece entre ensino e aprendizagem ao passo que o modelo da representação, tal como exposto por ele, nos apresenta implicações semelhantes ao âmbito do ensino quanto aos seus precedentes de uma formação representacional e não filosófica.

Este ponto prefigura também um momento decisivo do nosso capítulo. Indicamos a possibilidade de descentralizar a questão do ensino e da aprendizagem dos contornos pedagógicos para pensá-los em termos de uma experiência filosófica e assim respondermos no que consiste isto que chamamos de experiência de aprendizagem filosófica que nos afeta e que se interpõe como tese fundamental deste trabalho. Dessa forma, a questão do aprender aparece especialmente segunda sessão como a chave conceitual, cujo sentido pretendemos desenvolver apoiando-nos na teoria deleuziana do signo.

2.1 O problema da representação no ensino de Filosofia

Na parte introdutória dos *Diálogos* (1998), entre Gilles Deleuze e Claire Parnet, há um interessante depoimento do autor, através do qual ele nos conta uma de suas preocupações fundamentais: “descrever o exercício do pensamento, seja em um autor, seja por si mesmo, enquanto ele se opõe à imagem tradicional que a filosofia projetou, erigiu no pensamento para submetê-lo e impedi-lo de funcionar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.12). Esta passagem comprova nitidamente aquilo que observamos do caráter revolucionário do pensamento deleuziano. Há em seu projeto intelectual a marca de uma necessidade, a de mostrar o quanto uma imagem do pensamento que se denominou filosofia foi o agente de poder na própria filosofia e também do pensamento, ou seja, uma imagem que se constituiu historicamente e que nos impede de pensar.

A reprodução dessa imagem no ensino, juntamente com os padrões pedagógicos de transmissão e explicação, comunga o juízo dominante de conceber a natureza do pensamento humano tal como denuncia Deleuze. Além disso, a técnica da explicação de textos como requisito privilegiado neste âmbito, mais do que um instrumento didático, subentende também um conjunto de valores que dão significado ao ato de ensinar da mesma maneira que a compreensão como condição básica para adentrar no campo da Filosofia demarca um pressuposto sobre o que seja aprender.

Esta aprendizagem, porém, não parece excitar uma atividade propriamente filosófica na reflexão. A principal característica da formação em filosofia no Brasil, por exemplo, é instruir o aluno a engendrar um perfil profissional que contemple o entendimento, o estudo compreensivo, a percepção sistemática e a escrita familiarizada ao contexto conceitual, noções que introduzem o estudante num registro de inteligência voltado para o entendimento do que se produziu historicamente neste universo cultural.

Silvio Gallo (2008) argumenta, utilizando os conceitos propostos por Gilles Deleuze, que a filosofia constituiu no decorrer de sua história “imagens de pensamento” que precisam ser ensinadas como parte de sua estrutura curricular. Entretanto este ensino encaminha o estudante a uma espécie de “treinamento” que desmobiliza a criação e a capacidade da invenção conceitual (GALLO, 2008, p. 72). Assim,

(...) somos treinados a pensar de determinada maneira. Ou, para dizer de outra forma: não aprendemos uma imagem do pensamento, não a experimentamos como novidade absoluta de nosso próprio pensamento, mas somos treinados para pensar segundo ela, investindo na reconhecimento e na repetição do mesmo. Somos treinados a pensar por palavras como a possibilidade única da filosofia e o que fazemos

como professores é treinar nossos alunos para fazerem o mesmo, na melhor das hipóteses (isto é, quando logramos que eles “aprendam” a filosofia). (GALLO, 2008, p. 72).

Gilles Deleuze e Félix Guattari em *O que é filosofia?* (1992)²² sustentam, ademais, que a filosofia é a disciplina que se define essencialmente pela criação de conceitos. *Criar* conceitos é uma arte singular e propriamente filosófica. Ambos perguntam “Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos?” (1992, p. 14). Segue-se que contemplar, refletir e comunicar ideias já estabelecidas não é a tarefa própria do filósofo. Igualmente no ensino, quem as reproduz e as faz reluzir não busca mais do que se especializar para posteriormente capacitar especialistas na reprodução de saberes. Isso implica em um retorno infinito às imagens do pensamento na filosofia, aos falsos problemas e a uma aprendizagem que não visa à criação filosófica, mas a *reconhecimento*.

No terceiro capítulo de sua tese *Diferença e Repetição* (2006)²³, Deleuze apresenta a questão d’”A Imagem do Pensamento”, através da qual procura analisar o problema dos pressupostos em filosofia²⁴. As *imagens do pensamento* são princípios desde os quais sua história se estabelece. Entretanto, segundo o autor, propor-se a um verdadeiro começo neste campo intelectual significa eliminar todos seus pressupostos. Com isso ele introduz o foco problemático de sua tese, uma vez que toda filosofia

²² Esta obra, publicada na França em 1991, leva o título original *Qu’est-ce que la philosophie?* Utilizamos a primeira edição (1992) da tradução brasileira feita por Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munõz sob revisão técnica do Prof. Dr. Luiz Orlandi. Neste livro, os autores respondem à pergunta, (o que é filosofia?) propondo a ideia de que a atividade do filósofo vincula-se primordialmente à criação de conceitos, a “extrair algo de novo, transvasar algo de novo à repetição que ele contempla”. Deleuze e Guattari, amparados no pensamento de Nietzsche, sustentam: “O filósofo é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, e a disciplina que consiste em criar conceitos” Ressaltam ainda que a “A filosofia não contempla, não reflete, não comunica [...] a contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas [...].O primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados”, por isso a necessidade de uma criação singular e “o conceito como criação propriamente filosófica constitui sempre uma singularidade” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 14-15).

²³ Do original *Différence et Répétition* (1968), utilizamos a tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado, segunda edição de 2006.

²⁴ No capítulo terceiro de *Diferença e Repetição*, Deleuze sintetiza oito postulados que engendram a *imagem do pensamento* na filosofia, mas salienta que eles são definidos por uma série de proposições subjetivas, pré-conceitos essencialmente morais e dogmáticos que se mantêm implícitos no discurso do filósofo: *O princípio da cogitatio universalis*; *O ideal do senso comum*; *O modelo da reconhecimento*; *O elemento da representação*; *O negativo do erro*; *O privilégio da designação*; *A modalidade das soluções* e *O resultado do saber*. Segundo o conceito desenvolvido anos mais tarde junto a Guattari, em *Kafka - para uma literatura menor* (1977), podemos sustentar que tais postulados compõem a “filosofia maior”. Esta se estabelece protuberante às correntes teóricas majoritárias do pensamento ocidental europeu, podendo ser caracterizada para Deleuze mediante a *imagem ortodoxa, dogmática, pré-filosófica, natural e moral do pensamento*.

ocidental se constituiu historicamente com base em pressupostos tanto subjetivos quanto objetivos.

As *imagens do pensamento* são pré-filosóficas, pois se sustentam a partir de ideias genéricas e subjetivas provenientes do senso comum. A expressão “*Todo mundo sabe...*”, por exemplo, é utilizada por Deleuze para demonstrar uma representação geral, ou seja, uma ideia universalmente reconhecida de que todo mundo pensa, de que o pensamento é o exercício natural de uma faculdade e de que todo mundo sabe o que significa pensar. Segue-se que a filosofia reproduz o discurso do senso comum sob o invólucro de uma representação objetiva da realidade.

O princípio da *Cogitatio natura universalis*, por exemplo, é primeiro postulado identificado por Deleuze que reafirma justamente essa representação. Pressupõe a “boa vontade do pensador” e uma “natureza reta do pensamento” colocando em vigor os valores morais do bom senso e da retidão. A “boa vontade do pensador” e a “natureza reta do pensamento” constituem, assim, os eixos de uma filosofia “dogmática”, são pressupostos pré-filosóficos que alimentam a “imagem moral” do pensamento.

É evidente para Deleuze, que pensar não consiste exatamente em um exercício natural e que a boa vontade daquele que pensa não é suficiente para levá-lo às vias de fato. Segundo o filósofo, “(...) os homens pensam raramente e fazem mais sob um choque do que no elã de um gosto” (DELEUZE, 2006, p. 194). Nesse viés, o argumento de que pensar seja o exercício natural de uma faculdade, que essa faculdade tenha uma boa natureza e uma boa vontade representa, em última instância, apenas um ideal retirado do senso comum.

Como dito anteriormente, o verdadeiro começo em filosofia precisa ser livre de pressupostos, precisa ser Diferença— que já é em si mesma Repetição²⁵. Porém, uma repetição autêntica e criadora, que tenha como ponto de partida não as imagens morais do pensamento e sim uma ruptura radical dos postulados que ela implica. Somente a repetição autêntica é capaz de gerar a singularidade filosófica no pensamento e este singular só encontra meios de existir, desde que se renuncie a forma da representação e o *Modelo da reconhecimento*.

²⁵O conceito de repetição tem um significado muito importante na filosofia deleuziana. *Grosso modo*, o autor busca pensar uma potência própria de repetição, geradora de singularidades, diferenças. Mesmo nos hábitos mais genéricos da repetição, existe uma estrutura mais profunda em que se disfarça e se desloca um diferencial. Este diferencial é o singular, é o novo que se cria no pensamento (o conceito, no caso da filosofia).

Reconhecimento é o termo que indica um dos postulados da imagem do pensamento na Filosofia e se apresenta pertinente à nossa discussão. Ela aparece como um modelo de “concordância das faculdades, fundada no sujeito pensante tido como universal e se exercendo sobre o objeto qualquer” (DELEUZE, 2006, p. 196). A reconhecimento define-se, parcialmente, por constituir um paradigma de ortodoxia do qual a filosofia não encontra meios de romper o senso comum. Na reconhecimento somos prisioneiros da caverna platônica, “reencontramos” apenas o que é reconhecível e reconhecido nesse registro.

Conforme atenta Gilles Deleuze, a reconhecimento não pode ser um modelo para o que significa pensar. É a forma que serve muito bem ao sistema representacional, em manutenção às suas verdades estabelecidas. Neste modelo o pensamento reconhece os valores do Estado, da igreja, inclusive da instituição pedagógica, opera nesta conformidade como se as faculdades pudessem colaborar numa síntese passiva e concordante do entendimento. A forma da reconhecimento é incapaz de conceber a *Diferença*. Ela sustenta o protótipo do idêntico, ou seja, a representação de uma identidade do objeto – que será sempre reconhecido à vista disso – e tudo o que escapar a esta representação será considerado falso, imperfeito, incorreto²⁶.

Com efeito, o modelo da reconhecimento tem suas projeções no ensino de Filosofia, pois remete a uma ótica similar que é princípio da compreensão. Como salienta Rancière, a exigência da *compreensão* coage o aluno a fixar-se num tipo de argumentação alheia às suas próprias elaborações. O ato de perguntar é destituído de valor, cabendo-lhe adaptar-se sempre ao entendimento de questões prontas e explicadas pelo mestre. O aluno compreenderá corretamente à medida que seu pensamento se adequar à identidade do objeto explicado pelo professor. Reconhecido o conteúdo, ele poderá reproduzi-lo, o que exige que suas faculdades cognitivas estejam voltadas para a concordância com o explicado. Nessa medida, seu pensamento estará cercado pelo esquema da representação.

Por isso, Deleuze defende que a reconhecimento e de certo modo a compreensão não serve ao exercício especulativo: “Que é um pensamento que não faz mal a ninguém, nem àquele que pensa, nem aos outros? (...) Quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí e que pensemos quando reconhecemos?” (DELEUZE, 2006, p.

²⁶ A diferença, do ponto de vista da Representação, será sempre pensada como um princípio de comparação, e nunca como diferença em si mesma. Tudo o que pode ser pensado como diferente obedece, em primeiro lugar, aos parâmetros da identidade, da semelhança, da analogia ou da oposição. Na acepção de Deleuze, *é sempre em relação à uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto de representação.* (DELEUZE, 2006, p. 201).

197-198). Para o filósofo, não há entendimento sem a necessidade da interpretação e não há interpretação sem a comoção de uma sensibilidade. A rigor, nossa faculdade intelectual exerce sua função seguida das situações concretas que a violentam e a exigem na busca da verdade.

Na *República* de Platão, encontramos a argumentação tradicional que sugere a inteligência como faculdade anterior, que precede nossos encontros e nossa sensibilidade. De um lado Deleuze pensa a proximidade de Platão às suas ideias, no ponto em que é um filósofo a construir uma imagem do pensamento sob os signos dos encontros e da violência. Platão argumenta que há eventos no mundo que nos impõe o trabalho de pensar e também os que dão ao pensamento apenas o pretexto de uma aparência de atividade. Estes seriam objetos de uma reconhecimento, onde nossas faculdades se voltam ao objeto, mas num exercício contingente e fugidio.

De acordo com Platão, a impressão de um signo sensível ocorre como um *start* para que o pensamento complete a aprendizagem com a inteligência, de modo que somente a inteligência é capaz de sanar as lacunas que a sensibilidade ignora. A sensibilidade apreende o signo, a alma (ou a memória) o interpreta, e o pensamento é forçado a pensar a essência das coisas, o que realmente importa a ser pensado.

É justamente seguindo Platão que o ensino de filosofia se estabelece: parte-se do pressuposto de que a inteligência precede tudo o que pode ser apreendido. A inteligência, em termos platônicos, é que precede aos encontros, provoca, suscita e os organiza. Este é o ponto da objeção de Deleuze, que propõe justamente o reverso: é no acaso dos encontros que a inteligência é invocada, não no pensamento abstrato que opera por reconhecimento. Ele pode ocupar-se com os processos da reconhecimento através da memória e das percepções, mas isso nada tem a ver com o pensar:

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, 2006, p. 203).

Para Deleuze o que nos faz pensar não é a naturalidade do pensamento, tampouco uma harmonia de nossas faculdades. A amizade pelo saber ou ainda a tendência à verdade constitui apenas a imagem de um modelo de representação onde o pensar está planejado em um uso voluntário e concordante das faculdades. Deleuze, por sua vez aponta o contrário, pensamos quando todas nossas faculdades se chocam

num esforço divergente, cada uma sendo colocada frente aos seus próprios limites, comunicando e recebendo uma violência no seu uso discordante.

É no choque de uma experiência e na força súbita dos afetos que somos levados a reinstituir, no lugar de velhas determinações, novas referências para prosseguir. O signo é, portanto, aquilo que nos incomoda e nos exige pensar. Ele se define como uma intensidade que disparada em nossa direção produz a violência do encontro. A partir daí, somos movidos a interpretá-lo, decifrá-lo, designá-lo sob um sentido.

A natureza deste encontro intensivo opõe-se a toda reconhecimento possível. Ela evidencia uma “opacidade” própria de nossas faculdades, dando testemunho de uma má natureza e de uma má vontade que devem ser sacudidas de fora (DELEUZE, 2006, p. 206). Não somos movidos à experiência do pensar mediante uma inclinação natural ou por um simples gosto de refletir. A força dos signos é o que violenta e dá movimento à nossa capacidade de reflexão.

Chegar a conhecer algo nos remete uma ação muito diferente de reconhecê-lo. Para se conhecer é preciso, logicamente, tomar um caminho desconhecido e é na intensidade do signo que somos capazes de nos deslocarmos ao incógnito, gerarmos novas conexões no pensamento. Ora, esta proposta de Deleuze nos é fundamental, ele retoma em *Diferença e Repetição* o que já havia apresentado em *Proust e os Signos* (2003) ²⁷, obra na qual introduz tal conceito como matéria essencial para a aprendizagem:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2003, p. 4).

²⁷*Proust et les signes* teve a primeira publicação original datada em 1964 e duas versões posteriores acrescidas do segundo capítulo em 1970, e sua conclusão em 1976. Utilizamos neste trabalho a tradução *Proust e os Signos* de Antônio Piquet e Roberto Machado (2003) que comporta, na *Primeira Parte*, sete capítulos intitulados respectivamente: Os tipos de Signos; Signo e Verdade; O Aprendizado; Os Signos da Arte e a Essência; Papel Secundário da Memória; Série e Grupo; O Pluralismo no Sistema de Signos, além da Conclusão que leva o título: Imagem do Pensamento. A *Segunda Parte* intitulada “A máquina Literária” contém cinco capítulos: Antílogos; As caixas e os Vasos; Os níveis da *Recherche*; As três Máquinas; O Estilo, e Conclusão: Presença e Função da Loucura. A Aranha.

Com base nessa potência expressiva e interrogativa do signo na filosofia de Gilles Deleuze, chegamos a uma possível alternativa às nossas questões: conceber a força do signo no ensino como objeto do aprendizado, neste caso o aprendizado filosófico. A partir daí, podemos retomar a pergunta: de que forma o ensino pode ser o melhor meio para a aprendizagem?

2.2 O signo como potência para a experiência filosófica

Deleuze trabalha a noção de signo no decorrer de toda sua obra. Em *Proust e os signos*, apresenta sua reflexão servindo-se de uma dinâmica raramente cultivada pela tradição acadêmica: a experiência filosófica desde o território literário ²⁸. Com vistas a explorar um caminho diferente da tradição francesa que orientava o estudo clássico da história da filosofia, Gilles Deleuze se lança à análise dos sete volumes da ficção *A la recherche du temps perdu*, (1913-27) ²⁹, obra-prima de Marcel Proust. Nela encontra um universo de signos que, segundo ele, incorporam a própria unidade da literatura proustiana, unidade como produto de diferenças. Inspirado no romance e eventualmente na filosofia de Espinosa começa a tecer aspectos de sua teoria dos signos que perpassará toda sua produção filosófica subsequente.

Nessa obra, em que pretendemos verificar mais atentamente o tema do aprendizado, o filósofo procura mostrar que a escrita de Proust não consiste na memória ou na lembrança ainda que involuntária, como de consenso no âmbito da crítica literária. Para ele, a *Recherche* se vale da memória apenas como um meio para se chegar à verdade. Nesse sentido, *Em busca do tempo perdido* é, essencialmente, uma busca da verdade, ação que se concretiza necessariamente através de uma situação que incita o personagem e que o conduz ao futuro, não ao passado. A *Recherche* corresponde ao caminho de encontros onde estão engendradas as linhas de uma formação, trata-se do aprendizado dos signos ³⁰.

²⁸ É a partir dessa experiência que introduziremos algumas das problemáticas relativas à primeira parte desta obra, que nos servirá de acesso no desenvolvimento do tema da aprendizagem, questão central de nossa análise.

²⁹ A tradução da obra de Marcel Proust intitulada *Em busca do tempo perdido* (trad. pt/br. Fernando Py. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002) é composta de sete volumes divididos em: I *No caminho de Swann* (1913); II *À sombra das moças em flor* (1918); III *O caminho de Guermantes* (1920); IV *Sodoma e Gomorra* (1921); V *A prisioneira* (1925); VI *A fugitiva* (1925); VII *O tempo recuperado* (1927).

³⁰ Em Deleuze os signos mundanos, amorosos e sensíveis manifestam uma abertura de mundos possíveis, onde não é explícita de imediato a diferença que se expressa no mais absoluto dos signos, que é o signo artístico, sinônimo de criação e aprendizagem.

Analisando Proust, Deleuze nos apresenta quatro diferentes tipos de signos que atravessam as experiências do herói da *Recherche*, círculos que também exprimem temporalidades diversas, por exemplo, o “tempo que se perde” para os signos mundanos; o “tempo perdido” para os signos amorosos; o “tempo encontrado” para os signos sensíveis e o “tempo redescoberto” absoluto e original para os signos artísticos.

Os signos mundanos, amorosos e sensíveis manifestam uma abertura de mundos possíveis que não são explícitos de imediato, eles complicam uma diferença essencial: a verdade do signo que deve ser decifrada pelo herói por um movimento que vai além da memória e da imaginação ou de um pensamento representativo.

Cada tipo de signo – os signos mundanos, amorosos, sensíveis e os artísticos – se envolvem e se desenvolvem numa dimensão serial do tempo. Dito de outra forma, eles se desdobram em uma série ou linha de tempo privilegiada, apesar de se entrecruzarem no percurso. Cada uma dessas séries institui uma linha possível de aprendizado – na dimensão do tempo, grande cadeia que mistura todas as outras ³¹.

Podemos caracterizar os signos mundanos, por exemplo, numa esfera de representação das aparências, ou seja, são superficiais e vazios de significado. Não remetem a um conteúdo ideal porque emitem sinais que fazem valer pelo seu verdadeiro sentido. Esses signos fazem funcionar os códigos da vida social, saber vestir, falar, se comportar de determinada maneira refletindo as conveniências de um grupo e a possibilidade de entrada nesse mundo.

Na obra de Proust, Charlus é o mais prodigioso emissor de signos, pelo seu poder mundano, seu orgulho, seu senso teatral, seu rosto e sua voz. Mas Charlus, movido pelo amor, não é nada nos salões dos Verdurin; mesmo no seu próprio mundo, acabará por não ser mais nada quando as leis implícitas tiverem mudado (DELEUZE, 2003, p. 5).

Charlus em Proust é um ensejo na modulação de signos mundanos. Ele emite as posturas, os hábitos, os gostos e uma linguagem específica fazendo valer os estereótipos de uma determinada classe. É perito em matéria de mundanidade. Mas, à medida que passa de um mundo a outro, no momento em que é impelido sob a força do signo amoroso, Charlus é engolfado por uma temporalidade na qual não reconhece mais nem os seus antigos conhecidos nem a si mesmo. Ele precisa ainda buscar traçar sua aprendizagem nas linhas que vão de um signo a outro.

³¹ Cada espécie de signo equivale a uma linha de tempo distinta: o “tempo que se perde” nos signos mundanos; o “tempo perdido” nos signos amorosos; o “tempo encontrado” nos signos sensíveis e o “tempo reencontrado”, absoluto e original nos signos artísticos.

O signo amoroso, por sua vez, é enganador e acompanhado de sofrimento, pois implica sempre na mentira que envolve amante e amado. O signo do amor nos abre o mundo em que habita o ser amado do mesmo modo que se abre, por assim dizer, a outros. Embora nos emita sinais de preferência numa relação de reciprocidade, ao adentrarmos em seu universo percebemos que esses sinais não nos são exclusivos, que na verdade somos apenas uma das possibilidades engendrada num solo onde estão envolvidas outras relações das quais não fazemos parte.

Os gestos, as carícias que são dedicadas a nós com veneração representam a abertura de um mundo que conta entre as suas possibilidades a nossa ausência. Por isso, penetrar no mundo do amado significa estar potencialmente fora dele. Em consequência, o ciúme se torna a contradição do amor e, mais do que isso, sua finalidade. Amar alguém é desejar também seus meandros, é querer participar de mundos desconhecidos que são inacessíveis ao amante.

Segundo Deleuze, “não podemos interpretar os signos de um ser amado sem desembocar em mundos que se formaram sem nós, que se formaram com outras pessoas onde não somos senão um objeto como os outros” (DELEUZE, 2003, p. 8). O ciúme, nesse horizonte, se torna a sombra do amor, a contradição do signo amoroso. Como nos diz Deleuze “os meios de que dispomos para preservar-nos do ciúme (receber signos de preferência) são os mesmos que desenvolvem esse ciúme” (2003, p. 8).

No instante em que o amado emite gestos àquele que o ama, exprime ainda um mundo desconhecido que o exclui. Desse modo, a mentira que fala Deleuze representa ilusão, o engano da exclusividade na relação afetiva. O conceito de mentira como sinônimo de *embuste* e de ilusão tem um sentido diferente da definição popular como ação ou efeito de mentir. Ser intérprete de mentiras é ser intérprete e decifrador dos próprios enganos.

Além disso, os signos do amor implicam um “tempo perdido” ao passo que trazem consigo a possibilidade de sua própria destruição: “É bem verdade que repetimos nossos amores passados, mas também é verdade que nosso amor atual, em toda a sua vivacidade, ‘ensaia’ o momento da ruptura ou antecipa seu próprio fim” (DELEUZE, 2003, p. 18). É por isso que em *Proust* Deleuze sustenta que somente depois de passado o amor é que somos capazes de desenrolar sua verdade essencial, isto é, encontrar a alegria que nele sempre esteve presente. “A compreensão de nossas repetições amorosas transforma em alegria cada um desses signos que, tomados isoladamente, tanto sofrimento nos causaria” (2003, p. 22, 23).

A passagem de um amor a outro encontra sua lei no Esquecimento e não na memória; na Sensibilidade e não na imaginação. Na verdade, apenas a inteligência é uma faculdade capaz de interpretar os signos e explicar as séries do amor. É por isso que Proust insiste no seguinte ponto; há esferas em que a inteligência, apoiando-se na sensibilidade, é mais profunda, mais rica, do que a memória e a imaginação (DELEUZE, 2003, p. 69).

Entre a sensibilidade e a inteligência, o signo do amor expresso por Deleuze não corresponde apenas a um simples sentimento, é um amor transcendental, ou seja, a condição de possibilidade para a aprendizagem. Uma vez que a série pessoal de nossos amores remete, de um lado, ao “transpessoal” e, de outro, a séries mais restritas de cada amor em particular, o trabalho da inteligência na interpretação desse signo consiste em extrair dele uma espécie de generalidade.

Justamente porque os sofrimentos se reproduzem e se entrelaçam em determinados amores é que a inteligência extrai deles algo de essencial. Para Deleuze, existe uma “lei” geral complicada nas séries do amor que é sempre expressão de prazer: “A repetição amorosa não se separa de uma lei de progressão pela qual nos aproximamos de uma tomada de consciência que transmuta nossos sofrimentos em alegria” (DELEUZE, 2003, p. 70). Somente a inteligência forçada, a sensibilidade coagida pelos signos no nível de cada amor pode ser capaz de nos desvelar o sentido do signo e a essência – sinônimo de diferença e alegria – que nele se encarna.

Na *Recherche*, os signos sensíveis se relacionam aos objetos, gostos e percepções que fazem emergir um passado de maneira nova e agradável. São signos que transladam, de imediato, uma estranha alegria que se transforma posteriormente em uma necessidade obstinada de decifração ³². Isto porque, além da materialidade, os signos sensíveis complicam em si um sentido que precisa ser descoberto. A famosa passagem de *Madeleine* é a cena mais conhecida que ilustra esse círculo de impressões sensíveis, assim como as pedras do calçamento, campanários, os ruídos de talheres no prato etc. Segundo Deleuze, os signos sensíveis são verídicos, plenos e afirmativos, mas envolvem e aprisionam a essência de um objeto, de modo que é preciso “devolver”, libertar sua qualidade outrora aprisionada.

Assim, a interpretação deste signo sugere sempre a busca pelo seu sentido. É necessário colocar o pensamento num esforço que vai além da percepção mesmo que

³² Deleuze se refere ao mundo das impressões ou das qualidades sensíveis para delinear o signo sensível. Quando este não se revela através da percepção, do sentimento que causa, acentua nossa sensibilidade para além da reconhecimento. Força-nos a pensar, a criar novas referências, a perceber e a sentir o mundo de forma diferente. Desse modo somos levados a aprender na experiência desse ímpeto desconhecido.

este esforço esteja fadado ao fracasso. Segundo Deleuze, “Os signos mundanos, os signos amorosos e mesmo os signos sensíveis são incapazes de nos revelar a essência: eles nos aproximam dela, mas nós sempre caímos na armadilha do objeto, nas malhas da subjetividade” (DELEUZE, 2003, p. 36).

O episódio de *madeleine* marca uma das passagens mais famosas, muitas vezes interpretada erroneamente pela crítica quando define o romance de Proust numa busca por reviver o passado através da rememoração. No final do primeiro capítulo de *Em Busca do Tempo Perdido*, o narrador está voltando para casa numa tarde chuvosa de inverno e aceita tomar uma xícara de chá oferecida pela sua mãe. O chá é servido com uma espécie de bolinho, conhecido na região por *madeleine*. No primeiro gole em que o narrador dissolve a *madeleine*, se desencadeia uma sorte de emoções, uma alegria intensa em sua alma há pouco abatida pela melancolia daquele triste dia chuvoso.

De imediato, ele não consegue explicar o prazer que o atravessa somente pelo sabor que experimenta. Depois de um lento esforço de atenção, ele percebe que o sabor de *madeleine* ressuscitara uma lembrança da infância, quando tomava a bebida com o mesmo biscoito nas visitas que fazia à sua tia-avó na casa de veraneio da família. Entretanto, o prazer causado pela percepção sensível e a impressão de que se trata de uma lembrança representam condições insuficientes ao narrador. Ele precisa desenvolver a razão pela qual este signo descortina um sentido que vai além do gosto e da memória, algo que o esforço voluntário do pensamento não basta para explicar.

Segundo Jeanne Marie Gagnebin (2002), em seu artigo *O rumor das distâncias atravessadas*³³, esse episódio apresenta “uma das chaves da estética proustiana”. Para ela, bem como em Deleuze,

Proust opõe a ressurreição casual e involuntária dessas lembranças autênticas, vivas, frescas como o olhar da criança de outrora ao vão esforço voluntário e inteligente do adulto que tentava lembrar sua infância e só encontrava detalhes insignificantes e mortos. (GAGNEBIN, 2002, p. 111).

De acordo com Deleuze, as linhas de aprendizado traçadas pelo herói da *Recherche* são resultado de um empenho que subjaz um encontro fundamental com signos e não uma voluntariedade da memória, uma boa vontade ou predisposição ao pensar. Descobrir por que a sensação alegre daquele signo específico desemboca em algo que não remete ao passado nem ao prazer recobrado na recordação é a busca do

intérprete. Nesse meio tempo, a análise deleuziana é perspicaz. Deleuze remonta à arte, pois, no caso de Proust, é para o signo artístico que convergem todos os outros signos.

Evidentemente, os signos sensíveis de Madeleine já aludiam a uma diferença que, entretanto, encontrava-se encarnada no seu sentido material, de modo que, sem a arte não seria possível superar a interpretação e chegar a um nível mais profundo. Ultrapassar a interpretação que convinha à análise da madeleine jamais poderia se tornar possível em Proust sem um desvelamento mais profundo e criativo, algo que ele teria a chance de experimentar somente através de um plano de composição artística.

O que Deleuze nos chama atenção é que precisamos compreender de que maneira Proust define sua própria busca da verdade, como a contrapõe a outras buscas sejam elas científicas ou filosóficas (2003, p. 14). Seu aprendizado é artístico, o que leva o filósofo a considerar que todos os signos, mundanos, amorosos e sensíveis no romance, convergem para a arte. “(...) todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados inconscientes da própria arte” (2003, p. 13).

Os signos artísticos são capazes de revelar a essência do artista e de sua trajetória, por isso, o último mundo dos signos é o da Arte. Os outros signos possuem uma relevância parcial, apenas conduzem o artista aos signos essenciais e ao tempo absoluto da arte. O signo artístico é superior por sua imaterialidade, ele não precisa ser explicado, não remete a outra coisa, seu sentido é puramente espiritual. Segundo Deleuze, o que procuramos em vão na vida só pode ser encontrado na arte.

É no tempo absoluto da obra de arte que todas as outras dimensões se unem e encontram a verdade que lhes corresponde. Os mundos de signos, os círculos da *Recherche*, se desdobram, então, segundo linhas do tempo, verdadeiras *linhas de aprendizado*; mas, nessas linhas, eles interferem uns nos outros, reagem uns sobre os outros (DELEUZE, 2003, p. 23-24).

A arte se faz notar como uma dobra dos signos e tempos vividos revelando um tempo singular, irrepresentável e característico. É mediante a relação entre o tempo e a arte que adentramos no processo de constituição de nossa própria subjetividade. Através de um procedimento inventivo, o artista – ou em nosso caso, o pensador – é provocado a decifrar os signos, a desdobrá-los, a extrair sua essência de inúmeras e infinitas possibilidades. A arte corresponde, portanto, ao fator elementar que dá a ele se perceber como sujeito cercado por uma infinidade de pontos de vista e discernir a heterogeneidade de mundos que o constitui além das verdades de sua própria existência.

Tal como remete Deleuze, o aprendizado dos signos na *busca do tempo perdido* concorre para as linhas de uma formação artística. Não é apenas uma busca do tempo perdido, mas a busca pela verdade de um tempo reencontrado. Essa busca dá consistência à própria essência da aprendizagem proustiana, uma vez que configura uma experiência estética atravessada pelas intensidades emitidas nos diversos tipos de signos, cujo resultado final é o fazer artístico do herói, é o plano fundamental que ele estabelece no pensamento e que se eterniza como singularidade no campo da literatura universal.

Diante disso, é possível notar que a arte tomada enquanto signo de aprendizagem em *Proust* não se trata de um objeto material. Os signos artísticos são desmaterializados, é a diferença que pode ser sentida apenas no interior de uma busca particular. A arte se compõe nas especificidades do artista, em seus modos próprios de se inscrever no mundo. Isto nos indica que o signo artístico corresponde a uma espécie de estética do aprender passível de ser compreendida também no plano filosófico.

Deleuze observa que o que na literatura de Marcel Proust poderia apresentar-se apenas como um romance comum exprime de forma incomparável uma pluralidade de mundos, de círculos e signos onde se dá o aprendizado do narrador. Em cada signo existe uma essência que deve ser interpretada e decifrada por faculdades específicas. Nesse viés, assentimos à colocação de Heuser (2010) ao comentar que *Proust* traz uma “teoria da essência” que compõe, em Deleuze, o programa do “empirismo transcendental”. Conforme destaca Heuser, “Ela vem dar um conteúdo ao ponto de convergência de todas as faculdades, ao acordo superior, à harmonia forjada pelo desregramento dos sentidos que Deleuze descobriu na teoria kantiana do sublime” (HEUSER, 2010, p. 120).

Este ponto já parece suficiente para compreendermos a potência filosófica encontrada no romance de Proust, potência esta que também está presente nas grandes obras da literatura, cada qual na sua originalidade particular. Desse modo, poderíamos sustentar que Deleuze, analisando *Proust*, subscreve uma teoria da aprendizagem que passa pela representação, mas ao mesmo tempo a ultrapassa. Este aprendizado é sinônimo de experiência que vai além da reconhecimento e das significações tradicionais da teoria do conhecimento em filosofia ou mesmo das teorias da aprendizagem em psicologia e educação. O filósofo introduz seu ponto de vista de que a aprendizagem diz respeito aos signos – experiência que, para nós, se aproxima de um exercício de pensamento e de uma atividade eminentemente filosófica.

Assim como o fazer artístico, para Deleuze, o fazer filosófico se relaciona com a criação. Toda criação supõe uma ideia e a ideia da Filosofia é o conceito. O filósofo, portanto, é quem cria e inventa conceitos. Nessa perspectiva entendemos que o aprendizado também incorpora a criação, um tipo de criação que envolve os conceitos mas também personagens conceituais, *intercessores*, que despontam inclusive de saberes extra filosóficos, como a literatura, e que tornam possível a produção das ideias no pensamento.

Não obstante, estamos habituados a aprender Filosofia via interpretação e não criação. Formamo-nos intérpretes e a interpretação em filosofia, conforme observa Deleuze, pressupõe sempre o retorno ao Mesmo e não a produção da diferença no pensamento. Em contrapartida, precisamos procurar por aquilo que está à margem da interpretação, isto é, buscar pela verdade que ocorre *no meio* de uma experimentação real e não a que preside a uma interpretação preestabelecida.

Podemos aprender a ser intérpretes na história da filosofia, mais isso não significa que a aprendizagem seja filosófica, ao contrário, ela é apenas reconhecimento, uma faceta da representação que encontra na superfície do ensino seu meio de subsistir. Não cabe a este ensino, entretanto, impedir que tenhamos uma relação com a filosofia de uma maneira completamente diferente. É claro que ele detém algumas medidas que torna a busca por uma autenticidade filosófica menos favorável, mas a experiência filosófica consiste num transbordamento, num acontecimento que escapa às suas projeções possíveis.

O que o verdadeiro filósofo busca não está nas imagens do pensamento da Filosofia, ele busca a verdade, determinado a fazê-lo pelas situações que o incitam, que violentam e remexem sua compreensão como quando se remexe em águas quietas trazendo à tona toda sua opacidade. E ela existe porque, de fato, não há clareza no pensamento, inatismo na ideia, tampouco uma boa vontade de pensar. É da violência com que nos bate o signo, afirma Deleuze, que faz do pensar um exercício necessário e inevitável.

Assim como pensar, aprender também consiste em uma experiência que sempre escapa às projeções concebidas de modo voluntário e depende apenas desses encontros que permitem ver a heterogeneidade peculiar a cada um deles. É por essa razão que *Proust e os Signos* constitui uma obra importante neste trabalho, ele nos dá indicações de que a experiência de uma aprendizagem filosófica e o exercício do pensar estão muito próximos de uma certa experiência de não representação ou, para dizer

brevemente, de uma experiência de criação que não se atribui a nenhum tipo de saber preestabelecido, mas à sensibilidade para retirar do improvável novas imagens ou novos conceitos, planos de composição da arte ou planos de imanência da filosofia.

No capítulo denominado *O aprendizado*, Deleuze põe em evidência a distinção entre a designação e a significação em um signo, o que possibilita separar o significado do signo e o objeto que ele designa (DELEUZE, 2003, p. 26). Para o autor, a percepção, a memória voluntária, a atividade prática, o prazer e a inteligência formam um conjunto de tendências que definem uma atitude *objetivista* a respeito do signo. A percepção ou a representação atribui ao objeto o benefício do signo. De modo semelhante, a memória voluntária faz recordar as coisas e não o signo propriamente dito. A atividade prática detém a posse, e o prazer consoma-se nos objetos. Por fim, a inteligência aspira conteúdos objetivos, significações objetivas explícitas às quais pretende, ela mesma, conhecer ou transmitir. A inteligência deseja objetividade enquanto a percepção o objeto.

Em outras palavras, no campo da percepção pretende-se observar, enxergar a realidade. Já a inteligência aposta que a verdade deve ser enunciada e formulada. No entanto, cada linha de aprendizado passa necessariamente por uma “decepção” causada pela tentativa de estabelecer uma interpretação objetiva da realidade e, conseqüentemente, pelo esforço de compensá-la através de uma interpretação subjetiva. Os dois casos são insuficientes para se atingir o signo, haja vista que possui um mundo de essências possíveis que independem tanto dos estados da subjetividade quanto das propriedades do objeto. Nesse sentido, Deleuze chama atenção ao que Proust quer assinalar:

(...) a verdade não tem necessidade de ser dita para ser manifestada, e que podemos talvez colhê-la mais seguramente sem esperar pelas palavras e até mesmo sem levá-las em conta, em mil signos exteriores, mesmo em certos fenômenos invisíveis, análogos no mundo dos caracteres ao que são, na natureza física, as mudanças atmosféricas (DELEUZE, 2003, p. 28).

Ora, manter a tendência *objetivista* como princípio de investigação da realidade denota nossa habitual preferência à facilidade de recognições em detrimento do aprofundamento dos encontros que realmente importam à aprendizagem. Como dissera Proust, talvez possamos colher a verdade a partir de outras possibilidades por um rol diferente de relações nas quais ela se manifesta.

É nesse sentido que o primado da inteligência constitui, para o filósofo, um ponto de ligação entre a amizade e a filosofia. A amizade permite a troca de ideias, o compartilhamento de opiniões e sentimentos. De modo geral, amigos são como espíritos de boa vontade que estão de acordo com a significação das coisas, das palavras e das ideias.

O trabalho de filosofia, pelo qual se descobrem verdades comunicáveis pressupõe, nesse caso, a ação voluntária e premeditada do pensamento a determinar a ordem, o conteúdo e objetividade das significações. A amizade e a filosofia, dessa forma, se expressam sobre uma única raiz, sobre o paradigma da boa vontade do pensar. O filósofo pressupõe em si uma boa vontade do pensamento atribuindo como sua determinação própria certa tendência à verdade. Nessa perspectiva, amizade e filosofia são objetos da mesma crítica que compõe uma das marcas, senão a principal, do pensamento deleuziano.

Em oposição à combinação tradicional que explora o pensar do ponto de vista amigável e metodológico da filosofia, insistimos com Deleuze, que estabelece a partir de Proust, o amor e a arte como sinônimos mais fortes do pensamento e da aprendizagem filosófica. “A amizade só estabelece falsas comunicações, fundadas sobre mal-entendidos, e só abre falsas janelas” (DELEUZE, 2003, p. 40). Um amor, embora miserável, é mais louvável por mais exímia que seja a amizade.

(...) o amor é rico em signos e se nutre de interpretação silenciosa. Uma obra de arte vale mais do que uma obra filosófica, porque o que está envolvido no signo é mais profundo que todas as significações explícitas; o que nos violenta é mais rico do que todos os frutos de nossa boa vontade ou de nosso trabalho aplicado; e mais importante do que o pensamento é “aquilo que faz pensar” (DELEUZE, 2003, p. 29).

Com a obra de Proust, Deleuze exprime, portanto, que a experiência do aprender e do pensar tem início na ação e no efeito de uma violência, de um impacto causado pela força do signo. São nos encontros que se disparam, como na intensidade de raios, signos que nos deslocam de nossas experiências vividas nos arremessando fortuitamente para fora da superfície que nos abriga. A sensação de desnorteio, portanto, é o ambiente ao qual nosso corpo/pensamento precisa resolver e é nessa condição que a busca por um norte se traduz num caminho de decifração, de interpretação, consequentemente de aprendizagem. Assim, encontramos em *Proust e os signos* alguns elementos iniciais da crítica à imagem do pensamento feita posteriormente em *Diferença e Repetição*.

O erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. A filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem, nem perturbam. "As idéias formadas pela inteligência pura só possuindo uma verdade lógica, uma verdade possível, sua seleção torna-se arbitrária". Elas são gratuitas porque nascidas da inteligência, que somente lhes confere uma possibilidade, e não de um encontro ou de uma violência, que lhes garantiria a autenticidade. As idéias da inteligência só valem por sua significação explícita, portanto convencional. Um dos temas em que Proust mais insiste é este: a verdade nunca é o produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência sobre o pensamento. As significações explícitas e convencionais nunca são profundas; somente é profundo o sentido, tal como aparece encoberto e implícito num signo exterior". (DELEUZE, 2003, p. 15).

Se o signo é a intensidade dos encontros que provoca o pensamento, convém-nos perguntar de que modo o ensino de filosofia desafia o pensar? Existe lugar para encontros involuntários em uma aula de filosofia? Para responder a esta pergunta, Deleuze auxilia a refletir que a dimensão do pensar no contexto do ensino de filosofia deve ser entendida não a partir da assimilação de conteúdo – assim como a filosofia não deve começar das imagens dogmáticas do pensamento. Aprender filosofia é menos definido por um conjunto de métodos e objetos que lhe são específicos e muito mais por uma transversalidade de domínios os quais permitem pensar. Entender a linguagem da filosofia não é o que torna alguém filósofo. Precisa estar impregnado mais do desconhecido do que do saber.

Persistimos ainda em Deleuze. Nosso autor propõe uma diferença precisa entre a relação que prossegue em torno do *saber* e do *aprender*, que para nós é de extrema importância. Para darmos referências a essa relação, nos deslocamos novamente à *Diferença e Repetição* (2006) onde o autor discorre sobre oitavo e último postulado da imagem do pensamento “O resultado do saber”³⁴. Nele, apresenta a diferença e a subordinação corrente do *aprender* ao *saber*, respectivamente da cultura ao método.

Aprender refere-se aos “atos subjetivos operadores em face da objetividade do problema (Ideia)” (DELEUZE, 2006, p.160). Uma questão procede como *problema* efetivamente, mediante a violência que exerce sobre o aprendiz na forma de afecções. Nesses termos, *aprender* refere-se ao processo pelo qual se desenvolve a interpretação e decifração desses afetos³⁵. Por outro lado, *saber* indica apenas a apropriação de ideias

³⁴ Esses títulos são parte da composição do índice na obra original. Na tradução ao português de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado foram incluídos no interior dos capítulos.

³⁵ Segundo Deleuze uma afecção corresponde ao choque, ao efeito que o outro (os signos) nos produz. Chamamos de afeto a variação entre uma afecção e outra. DELEUZE, G. *Espinoso, filosofia prática* ([1981] 2002).

estabelecidas, a generalidade do conceito ou o uso adequado de normas para domínio dos desfechos filosóficos. No contexto da imagem dogmática, tudo o que interessa é o *saber*, conhecer a proposição verdadeira que acompanha e rege a chegada às soluções.

Nesse viés, o cultivo do *aprender* é subordinado ao uso do método que regula as condições para o *saber*, dado que é, tradicionalmente, a finalidade primeira e última da Filosofia. Ou, segundo a conhecida fórmula cartesiana, só podemos confiar em nosso conhecimento se sustentamos um método adequado para dirigi-lo até o saber. Quem possui esse método tem a garantia de poder chegar às respostas procuradas pela compreensão³⁶.

No caso em que o mestre é o principal detentor das respostas ou do método a chegar nelas, o problema não é nada mais do que a própria solução dissimulada por ele, através da proposta interrogativa, o processo de aprendizagem sofre restrições nocivas. Instaure-se o atrativo do *saber* que atenua a experiência de pensamento do aluno, embrutece sua sensibilidade frente às questões e desengatilha a motivação de sua capacidade inventiva.

A discussão acerca do *problema* em filosofia, também constitui um tema considerável no pensamento deleuziano. Uma elaboração tradicional acerca deste conceito articula certa inversão sequencial entre problema e solução, isto é, a inversão entre a pergunta e a resposta, forma tal que o problema é simulado em função de sua possível resolução. Nesse sentido, as soluções derivam, necessariamente, das condições sobre as quais se determina o problema, dos meios e dos termos que nos disponhamos para colocá-lo.

Problema e solução representam proposições apenas com modalidades distintas: “A solução seria uma proposição redigida na forma de afirmação e o problema, na forma de interrogação” (GELAMO. 2009, p. 94)³⁷. Por conseguinte, a abordagem do objeto problemático sob essa perspectiva não oferece nada mais do que a *compreensão* de soluções dadas, já que a pergunta não configura um verdadeiro questionamento. Ele parece manter-se sob uma chancela determinada, balizado num tipo de conhecimento que regula a busca por soluções. Esse conhecimento é o que possui o professor, que possui igualmente o poder de sujeitar o aluno no processo de compreensão mecânica facultada pelo seu método.

³⁶ Trata-se do primeiro postulado criticado por Deleuze, *Cogitatio Universalis*.

³⁷ GELAMO, R. P. “O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?” São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 95.

Deleuze critica essa atitude, pois, embora problema e solução estejam intrinsecamente ligados, não constituem a mesma natureza. Entender uma problemática a partir do que foi deliberado como sua resolução, promove apenas a reprodução de uma *imagem dogmática*. Uma experiência de aprendizagem, como dito anteriormente, se faz na possibilidade de questionar, de elaborar perguntas junto aos dilemas que um problema de fato produz. Esse movimento é, para nós, o que caracteriza a aprendizagem, o fazer filosófico. Por isso, Gelamo (2009) argumenta

Se, por um lado, os problemas possuem um caráter universal, por outro, as soluções (que podem ser várias) são uma forma particular de resolução do problema. Isso impede que as resoluções possuam um caráter abstrato e universal. Todas as vezes que o problema é colocado as resoluções precisam ser novamente *reelaboradas e rearticuladas*. Desse modo, os problemas não desaparecem nas soluções, mas se mantêm distintos e insistentes no movimento de invenção de novas soluções (GELAMO, 2009, p. 94).

Se as questões são colocadas através do modo aquiescente à sua não problematização, deve haver uma reformulação no trato com a Filosofia e consequentemente seu ensino. A ideia da transmissão e explicação nem sempre estabelece uma dinâmica atenta e profunda à complexidade dos assuntos filosóficos. Essa metodologia tende a reduzir possibilidades para o desdobramento de uma pergunta e limitar o trato com a filosofia nas questões que nos desafiam a pensar. A dinâmica da investigação, da interpretação do objeto por parte do aluno não tem espaço e não produz sentido, à medida que o mesmo é explicado pelo professor em suas formulações prontas.

O resultado do *saber*, nesse sentido, não contempla uma experiência verdadeira de aprendizagem, apenas reitera o *embrutecimento* por vias de um padrão disciplinar, no qual, as possíveis invenções enunciativas e sua força problemática dobram-se às adequações enunciativas dos temas preestabelecidos. Com efeito, o elemento diferencial do *aprender* em relação ao *saber* confere ao primeiro uma complexidade que o segundo não pode regular e que se projeta num plano totalmente diferente. Segundo Deleuze, esse plano seria o espaço onde nos atreveríamos a produzir, a criar uma relação singular com os problemas, relação sobre a qual o *saber* não tem poder dominante.

Tal distinção nos reporta à aprendizagem, ora como simples acessório na apropriação do *saber*, ora como o caminho de experiências pelas quais nossas faculdades são incitadas a sair das trilhas já conhecidas e fixadas no tempo. Nada obstante, Deleuze indaga se aprender não se identificaria melhor com um tipo de

experiência particular dada no encontro com os signos, mais do que na posse e reprodução de conceitos próprios da filosofia e das questões cotidianas. Ele argumenta: “É do ‘aprender’ e não do saber que as condições transcendentais do pensamento devem ser extraídas” (DELEUZE, 2006, p. 161).

Entretanto, resta-nos ainda uma questão, a saber, no que consiste propriamente o ato de aprender? Na expressão deleuziana “a partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouros da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que ideia será o pensamento suscitado?”. O próprio Deleuze ensaia uma reflexão:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar (...). Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paidéia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento)”. (DELEUZE, 2006, p. 159).

Podemos dizer que a aprendizagem demanda uma atitude de entrega à educação dos sentidos, de modo que faça “nascer na sensibilidade uma potência a apreender” aquilo eventualmente nos afeta. Aprender requer um envolvimento que “não se faz na relação da representação com a ação (como representação do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro)” (2006, p. 31). Aprendemos por entre encontros com os signos, quando nos tornamos sensíveis a eles.

Considerando, pois, que a aprendizagem do signo compreende a heterogeneidade como relação e que, por isso, não há fórmulas prontas que determine o aprender, reconhecemos a dificuldade em demarcar sob uma mesma designação como se aprende. Para Deleuze, “há uma familiaridade prática, ou inata, ou adquirida com os signos” (2006, p. 31), logo, parece-nos mais apropriado discernir a importância das singularidades produzidas numa relação e da atenção frente o que nos obriga a violência do signo.

Em suma, iniciamos o caminho da aprendizagem no instante em que somos afetados pelos signos que nos força a sairmos dos limites estabelecidos, dos problemas acabados dentro dos quais nosso pensamento comumente entreva. Os signos nos tomam pela força e nos obrigam a desnaturalizar dogmas, a criar novas coordenadas para o pensamento. Talvez, a partir daí, nos coloquemos numa tentativa peculiar e inabitual de formular nossos próprios problemas e tecermos uma experiência de aprendizagem filosófica que se queira autêntica.

Sobre esta autenticidade na experiência da aprendizagem filosófica é que queremos nos dedicar no capítulo seguinte. Isso implica perguntarmos pelas características de tal experiência e pelos meandros aos quais ela nos leva, algo que o romance de Clarice Lispector, *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* (1969) nos permite fazer.

CAPÍTULO 3 – *UMA APRENDIZAGEM OU O LIVRO ABERTO DOS AFECTOS. A EXPERIÊNCIA DO APRENDER NO ENCONTRO COM CLARICE LISPECTOR*

Há relações de amizade ou de amor que não esperam a revolução, que não a prefiguram, embora sejam revolucionárias a seu modo: elas têm em si uma força de contestação que é a própria vida poética (DELEUZE, 2006, p. 187).

A singularidade de uma vida poética. Isso é o que Clarice Lispector nos faz sentir do relacionamento entre Lóri e Ulisses, protagonistas do romance *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* (1969). Impermeável ao menor vulgarismo, a escritora apresenta-nos a potência transformadora de uma aproximação interessante entre um professor de filosofia e uma moça, também professora em uma escola primária, ambos personagens que se deixam marcar pelos signos próprios de uma experiência de aprendizagem filosófica.

A narrativa é sobre os encontros e desencontros de duas pessoas no enlace de um relacionamento amoroso, mas este enfoque do romance é o que menos interessa. Para nós, ele exprime um percurso de afecções que dá origem a uma experimentação profunda com signos filosóficos de aprendizagem.

De início, tomamos o romance lispectoriano sob a pretensão de estabelecermos nele algumas ressonâncias dos signos que Gilles Deleuze encontra na literatura de Marcel Proust. Queríamos “identificar” os signos proustianos em Lispector fazendo da personagem Lóri figura central num percurso de aprendizado, próximo ao que ocorre com o herói da *Recherche*. Embora não houvesse precisamente um ponto em comum entre as obras, a relação que gostaríamos de sobrepor seria justamente o aspecto conceitual do signo na teoria de Gilles Deleuze com base no devir literário de Proust.

De fato, a teoria do signo na filosofia deleuziana consiste no fio condutor da nossa leitura, o que nos deu margem para uma aproximação com aquilo que o filósofo esteve envolvido no seu processo de produção que foi o texto literário. Porém, o que não levamos em conta, a princípio, foi que os signos descritos em Proust não são conceitos simplesmente “aplicáveis” aos domínios da escrita lispectoriana. Pelo contrário, a obra de Lispector é o próprio signo (literário) que nos permite constituir uma zona de vizinhança, a partir da qual podemos pensar a experiência da

aprendizagem em filosofia e, portanto, uma perspectiva filosófica sobre o aprender junto ao pensamento de Gilles Deleuze.

Entretanto, antes de chegarmos a essa elaboração, incidimos naqueles mesmos pressupostos aos quais dirigimos nossa crítica. Comprometemo-nos em um processo labiríntico de interpretação da obra Clarice Lispector, vinculando-a a reprodução dos conceitos filosóficos de Gilles Deleuze. Consequentemente, este caminho nos levou ao ponto onde não queríamos chegar, ou melhor, para onde não teríamos condições de sair devido à ambiguidade gerada na enunciação das nossas intenções.

De certo modo, queríamos experimentar a leitura do *Livro dos prazeres*, tendo em vista sua potência filosófica e a atenção àquilo que essa leitura permitiria pensar de uma aprendizagem. Porém, o que não compreendemos de imediato foi que o modo como elaboramos nossa pergunta gerava um impasse teórico para a própria fundamentação filosófica do trabalho. Apesar de todas as orientações que indicavam a necessidade de reformular nossa questão, de recalibrar nossa leitura, foi através de uma força bruta e absolutamente angustiante, gerada no esgotamento, na nulidade de um pensamento já esgotado que uma diferença fundamental irrompeu.

Chegamos afinal àquilo que estava “atrás do pensamento” como diria Lispector, ou ainda ao óbvio de uma questão que nem por isso a torna superficial ou coisa simples de ser pensada. Perguntar de que modo os signos estão presentes em *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* é diferente de perguntar como o romance pode ser tomado como signo de arte para o caso do ensino de filosofia. Este foi o sentido que precisávamos reaver no trabalho, o que nos exigiu uma reavaliação estrutural do texto a fim de restabelecermos um diálogo com a obra lispectoriana extraindo dela condições para pensar e não fazê-la representação para o pensamento.

Vimos com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992) que a Filosofia é uma máquina de produzir conceitos. Ela precisa ligar-se a outras máquinas para poder funcionar, acoplar-se com o seu fora para que se torne possível a produção de diferenciações no pensamento. Nesse sentido, a criação de conceitos filosóficos subjaz também a experimentação com outros campos problemáticos, onde a literatura tem seu lugar. Ambos os filósofos traçaram em seu percurso acoplamentos com as Artes, – cinema, música, artes plásticas – formaram blocos com a política, a ciência e a

psicanálise, fazendo nascer desses encontros novos conceitos, personagens conceituais

38.

Nessa medida, parece-nos fundamental compreender que o domínio extra filosófico, neste caso a literatura, não é algo que está a serviço da filosofia ou vice versa. Esse diálogo é importante à medida que possibilita a invenção, um tipo de experimentação que força a criar, a estabelecer no pensamento novas formas de expressão. *O livro dos prazeres*, portanto, manifesta-se para nós como aquilo que Deleuze chamou de *intercessores* para sua filosofia. – “Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê” (DELEUZE, 1992, p. 156).

O conceito de “intercessores” tem grande destaque na filosofia deleuziana não apenas por reivindicar o diálogo entre a filosofia e outros campos do saber, ele tem relação fundamental com o conceito de signo. Os intercessores são aquilo que permite extrair do próprio pensamento uma orientação filosófica para questões e problemas encontrados em outras atmosferas, outros domínios de apreensão da realidade. De acordo com Deleuze, o primordial do pensamento é a criação, de modo que, os intercessores são a força que perpassa e que intercede nesse processo.

Ademais, o essencial dos intercessores é que “cada um é o falsário do outro”, cada um compreende à sua maneira a ideia proposta pelo outro. “Essas potências do falso é que vão produzir o verdadeiro, é isso os intercessores...” (1992, p. 157). Não sabemos o que Clarice Lispector teria a dizer sobre a filosofia e seu ensino, provavelmente nada ela diria. Também não sabemos ao certo o que ela comunica em *Uma aprendizagem*. Seria *O livro dos prazeres* o livro aberto dos afectos?

Este capítulo apresenta, no primeiro momento, a tentativa de respondermos por que, e de que modo o romance de Clarice Lispector intercede possibilidades para pensar

³⁸ Deleuze e Guattari (1992) respondem a questão *O que é filosofia?* argumentando que a filosofia consiste substancialmente na criação de conceitos, de modo que o filósofo cria conceitos e o faz por intermédio de um personagem conceitual. Na verdade, na acepção de Deleuze e Guattari, o filósofo é apenas o “invólucro de seu personagem conceitual e de todos os outros que são seus intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens” (1992, p. 86). Conforme explicam os autores, tais personagens são os próprios “agentes de enunciação” porque “operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos.” (1992, p. 85). Ambos ressaltam ainda que o personagem conceitual não é uma “personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste” como próprio sujeito de uma filosofia. “O filósofo é a idiosincrasia de seus personagens conceituais, seu destino é transformar-se em seu ou seus personagens, ao mesmo tempo em que estes personagens se tornam eles mesmos, coisa diferente do que são historicamente, mitologicamente ou comumente (o Sócrates de Platão, o Dioniso de Nietzsche, o Idiota de Cusa). (Deleuze; Guattari, 1992, p. 86).

o ensino de Filosofia a partir de uma experiência filosófica com os signos. Objetivamos, para tanto, apresentar a narrativa sob o foco de uma aprendizagem se desdobrando em uma relação singular entre Lóri e Ulisses. Ressalta-se, entretanto, que o relacionamento amoroso é apenas a representação de um liame que é mais profundo e que diz respeito aos signos, aos afectos e à aprendizagem.

Ademais, a segunda e última sessão deste capítulo trata dos limites dos objetivos pedagógicos face a natureza do aprendizado enquanto experiência e não como processo de reconhecimento no pensamento. Nesse viés, Ulisses dá provas da impossibilidade da transmissão e da representação nos (des)caminhos de um aprender que excede esses roteiros. Ele atua, portanto, como figura conceitual do professor que emite um gesto filosófico, onde a sedução e a experimentação dão sentido a uma aprendizagem sobre a qual a representação não é capaz de operar.

Explorar as singularidades do aprendizado nos coloca à frente o sujeito que aprende. Nesse sentido, os personagens de Clarice Lispector no romance *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* (1969), são a potência que permite mobilizarmos nosso pensamento e deixá-lo ser mobilizado. Mediante a intersecção da obra ficcional de Clarice Lispector com o aporte teórico de Gilles Deleuze, pretendemos circunscrever neste capítulo um percurso de reflexão que gere conexões irrestritas às margens da literatura e da filosofia. Tomamos esse caminho, pois os personagens de Lispector dão vida a uma experiência de aprendizagem que, a nosso ver, dialoga com a conceituação deleuziana, especialmente com o conceito de signo nas implicações do aprendizado e seu antagonismo em relação à reconhecimento e ao saber representacional.

Adotamos a perspectiva de uma construção na escrita que não se detém em um método analítico estrutural dos textos filosóficos, tampouco no estudo crítico tradicional da obra lispectoriana. A leitura do romance nos faz despertar para alguns conceitos da filosofia nos desafiando a estabelecer um tipo de confrontação literário-filosófica como procedimento elementar de um projeto ainda mais desafiador, o de encontrar uma linguagem que expresse as questões que a escrita de Clarice Lispector e a filosofia de Gilles Deleuze nos instigam a fazer acerca do nosso objeto de estudo, o ensino da filosofia e a aprendizagem filosófica.

Assim, este momento do trabalho consiste em reunir elementos, tanto da literatura quanto da filosofia, tendo em vista a perspectiva do signo como fonte elementar de uma experiência filosófica de aprendizagem no âmbito do ensino de Filosofia e nos enredos dos afectos.

3.1 O que a aprendizagem d'O livro dos prazeres nos diz sobre as possibilidades do aprender em filosofia?

O aprendizado como vimos em *Proust* é atravessado de múltiplas intensidades, amorosas, mundanas ou sensíveis, mas move-nos em direção a algo que está à frente, ou seja, às composições que podemos gerar a partir dessas afecções. Apoiando-se na acepção espinosana de *afecto*, Deleuze mostra que uma afecção corresponde ao choque, ao efeito que o outro (os signos) nos produz. Chama de *afecto* a variação entre uma afecção e outra, capacidade de afetar e ser afeto. Isso é o que parece ocorrer no aprendizado, seja através de uma leitura, na relação com um autor ou com um professor ao emitir signos de sua matéria. Isto é o que Clarice Lispector ajuda-nos compreender por meio de um recorte na vida comum de Loreley (Lóri) e Ulisses ³⁹.

A narrativa se inicia com vírgula e letra minúscula. Clarice Lispector nos lança diretamente na sequência de um instante, deixando-nos sem o começo de uma história que parece já ter se iniciado. Isso nos indica uma espécie de hiato na narrativa. Existe um começo, mas é imaginário, inexistente, lacuna que oculta a gênese de um arrebatamento que ainda não é possível narrar.

Diferentemente das pedagogias convencionais que temos de iniciar o ensino pelo começo, pelo mais simples e chegar ao mais complexo [Rancière], Lispector nos convida a começar pelo meio, no intervalo entre uma ação e outra. Em sua ficção, o começo está sempre no lugar onde pegamos a flecha atirada no tempo, não importa onde entramos, o importante é entrar no fluxo de pensamento. Como qualquer experiência, tudo começa pelo meio. Para além de uma vírgula, ou um ponto e vírgula, toda história emerge de um acontecimento que não tem começo e sim emersão. Desse modo, a escritora inicia sua narrativa em meio ao fluxo, não importa a história que vem antes, mas aquilo que acontece.

Seus personagens não são pessoas ou sujeitos, são blocos de sensações intensivas. Eles são a individuação sem sujeito que correm na direção dos encontros, correm pelas linhas de fuga. Lóri corre em linhas de fuga em direção ao mar, por

³⁹ Para nós, Lóri e Ulisses constituem os agentes de enunciação de Clarice Lispector, mas expressam também algo que gostaríamos de dizer sobre a nossa própria experiência com a filosofia. De certo modo, queremos “roubar” de Lispector os personagens por meio dos quais podemos falar, não para tomá-los de exemplo, mas para fazer viver no texto lispectoriano, os processos de uma busca que também é nossa.

exemplo, ironicamente é sua linha de desterritorialização da terra ⁴⁰. Ulisses é o que representa a terra, é o Deus com que ela “por desilusão e solidão, parecia querer medir forças” (LISPECTOR, 1969, p. 67).

No livro *Diálogos*, Deleuze comenta que “uma linha de fuga é uma espécie de delírio”, é como pirar, sair dos eixos. Sempre há algo de demoníaco em uma linha de fuga, demônios que se distinguem dos deuses “porque os deuses têm atributos, propriedades e funções fixas, territórios e códigos: eles têm a ver com os eixos, com os limites e com cadastros” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 53). Lóri a princípio, resiste a terra, ao Deus, a Ulisses. Recusa-se a entregar-se ao amado como forma de resistir a ele e a territorialização que ele representa.

Ulisses é um professor de filosofia que, no primeiro momento, nos remete ao mestre explicador. Mestre em filosofia, ele é intérprete do sábio. Enquanto professor faz parte de um mundo composto de representações entre as quais reina com facilidade: tem um senso didático, um tom pronunciado e a vontade de transmitir (LISPECTOR, 1969, p. 61). Com isso, ele demonstra as qualidades simbólicas de um bom professor que domina os atributos próprios do território que é a sala de aula

Conforme Deleuze existe sempre traição em uma linha de fuga. Traem-se as potências fixas que querem nos reter, as potências estabelecidas da terra (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 53). Mas, isso também implica uma dificuldade que é criar, pois trair subjaz entrar num devir em que é preciso perder sua identidade, seu rosto. É preciso desaparecer, tornar-se desconhecido (1998, p. 58) para poder gerar uma nova tez.

A inquietação de Lóri vem da necessidade de experimentar e decifrar o mistério que é a vida nova com Ulisses. Ela está fora dos terrenos aos quais ele se identifica e, mais do que isso, corre para fora dos domínios que Ulisses representa enquanto mestre e conhecedor dos artifícios do ensino. Nesse sentido, o que a impregna e penetra suas capacidades de ser afetada não é a representação do professor, tampouco o que ele

⁴⁰ O romance acontece na cidade do Rio de Janeiro, espaço que adquire uma função importante. Os ambientes físico, social e psicológico da protagonista se entrecruzam no decorrer de suas vivências. A experiência com o mar está intimamente relacionada à aspiração de Lóri em aprender o mundo, em reencontrar o prazer mediante a natureza, as coisas e as pessoas. Gilberto Martins explora a “eleição do mar e da paisagem litorânea como motivo ficcional, cenário arquétipo e localidade simbólica”, a propósito das experiências de individuação dos personagens de Clarice Lispector, que aparecem em nosso romance, bem como em suas diversas obras. MARTINS, Gilberto F. “De profundis – o espaço arquétipo (Experiências no Litoral)” *Estátuas invisíveis – Experiências do espaço público na ficção de Clarice Lispector*. São Paulo: EDUSP/Nankin, 2010.

supostamente tem para ensinar. São seus mundos desconhecidos que a provocam, atraem-na e não a deixam em paz.

(...) tinha uma espécie de receio de ir, como se pudesse ir longe demais – em que direção? O que dificultava a ida. Sempre se retinha um pouco como se retivesse as rédeas de um cavalo que poderia galopar e levá-la Deus sabe onde. Ela se guardava. Por que e para que? Para o que estava ela se poupando? Era um certo medo da própria capacidade, pequena ou grande, talvez por não conhecer os próprios limites. (LISPECTOR, 1969, p.40).

Lóri, precisa se haver com a coragem de expor-se sozinha ao mundo e de abrir-se aos mundos possíveis do amado. Não menos penoso, o desafio de Ulisses é esperar pacientemente, manter o cuidado que se desdobra também na distância, por vezes, necessária ao relacionamento. O caminho de ambos é a vida comum, mas isso não implica que o enlace seja simples, pelo contrário, a personagem lispectoriana exprime um itinerário exaustivo, profundo que se alonga lentamente num tempo povoado de dor, de hesitações e angústias, mas também de pequenos regozijos⁴¹.

O relacionamento entre os dois não demonstra ser uma aventura qualquer porque o romance lispectoriano também não exprime uma escrita estática, é entrecortado pelo devir próprio de quem se encontra dissolvido no fluxo de criação e transformação da realidade existente. Existem aí marcas de mistério e necessidade, há a subversão da pressa e indivíduos que se reverenciam mutuamente para além de qualquer submissão. Desse modo, a aventura amorosa não desvela apenas enleios de um sentimento passional. É um afeto que precisa ser cultivado, cuidado com paciência para que o desfrute seja pleno. Nas palavras de Ulisses “é uma delicadeza de vida que inclusive exige a maior coragem para aceitá-la” (LISPECTOR, 1969, p. 53).

Assim, Lispector apresenta a história de um caso amoroso, mas, ao mesmo tempo, conserva nas entrelinhas a profundidade dos protagonistas, cada qual no seu caminho de aprendizagem. Os “fluxos de consciência” de Lóri, em especial, são explorados no romance de forma significativa, o que para nós não denota um simples tumulto na consciência, mas um devir de afetações que ela sofre no pensamento

⁴¹ Pode-se considerar, nesse viés, a angústia um sintoma constante no romance, atrelado, inclusive, a um problema filosófico fundamental, a questão do *Ser*. Renata Tavares (2012) tece aproximações entre algumas “imagens-questões” do romance *Uma aprendizagem Ou o livro dos prazeres* e referências conceituais na filosofia contemporânea de Martin Heidegger, onde o tema do *Ser* tem seu destaque. TAVARES, Renata. Do silêncio à liberdade: *uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* – 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012. Porém, não é nossa intenção, desenvolver o enfoque teórico clássico de base filosófica à questão da angústia. Nossa escolha teórica, ainda que limitada, procura pensar angústia nos termos de um sintoma, em uma direção que não é metodologicamente a mesma do tratamento conceitual que lhe foi conferido.

mediante o qual tece as linhas de um aprendizado passando pelos caminhos de uma experiência existencial e filosófica.

Não por acaso Lóri se apaixona por Ulisses que é professor de Filosofia. É claro que na narrativa o encontro acontece por acaso, isso graças à peculiar criatividade lispectoriana. Porém, a figura do professor, embora estratégica, não representa nada do ponto de vista de um preceptor, símbolo comum nos romances de formação ⁴². Ulisses também é atravessado pelos signos de uma aprendizagem, seu aprendizado vem de sua própria impossibilidade de ensinar e de um caminho de espera, nem por isso vazio de significado.

Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres nos apresenta dois personagens nas suas linhas de fuga. Ambos são fugitivos, traidores e criadores. Lóri inventa seus itinerários na contracorrente de um relacionamento comum. Sua atração por Ulisses se estabelece de forma muito peculiar do ponto de vista da velocidade dos amores casuais ou da vacuidade de um amor romântico.

Lóri é, sobretudo, traidora das representações, sua ousadia de viver é reinventar-se, seu aprendizado reflete meios próprios de conduzir a experiência com Ulisses e deixar ser conduzida por ela. Mas esse aprendizado demanda um tempo próprio e, como toda experiência, reivindica uma temporalidade peculiar de abertura para os encontros.

Ulisses, por sua vez, também é um fugitivo, embora absorto em um tipo difícil de trair que é o do professor mestre e explicador. Mas, ambos se entregam a uma relação que tem em comum a fruição de sensações e, mais do que isso, a violência no pensamento, a posse de inquietações através das quais o aprendizado acontece. De Ulisses, Lóri aprende alguma coisa e com ela Ulisses também é aprendiz. Ele corresponde, a seu modo, às condições de possibilidade desta experiência, uma vez que também é o traidor de seus arquétipos. Sendo assim, cabe-nos perguntar, porque Lóri e Ulisses seriam personagens com quem poderíamos aprender algo sobre o ensino de filosofia?

Esta relação é uma mirada para a diferença de um encontro que também pode acontecer numa aula de filosofia. Linhas de fuga perpassando professor e aluno, se

⁴² Em sua dissertação de mestrado, Teresinha dos Santos aborda de forma interessante *O Livro dos prazeres* como um romance de formação feminino. SANTOS, T. G. R. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres como bildungsroman*. 2006. 125. Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. No entanto, tomamos uma perspectiva diferente, para nós não se trata somente de um romance de formação feminino, mas da história de um aprendizado filosófico e existencial, em que ambos os personagens gozam de experiências de pensamento à medida que são afetados pelos signos desse encontro particular.

cruzando, se desviando, traindo, estabelecendo uma correlação intensiva de afetos, violências, criação e aprendizagem. Isso é o que pretendemos pensar de uma relação de ensino e aprendizagem no contexto da Filosofia, não como um jogo pedagógico, mas como lugar de abertura para o encontro com o signo e com o afecto de uma experiência filosófica.

Embora o romance expresse um contexto muito diverso àquele escolar, por exemplo, a relação entre professores e alunos não deixa de conter por isso excitações, conflitos e atrações próprias. O que são alunos senão signos de violência para um professor, e este a potência de incitação para os alunos?

Ora, o que está nas entrelinhas d’*O livro dos prazeres* é um recorte no tempo, no qual se descortina uma nova temporalidade que é a da aprendizagem. Não muito distante disso, uma sala de aula também produz uma temporalidade do aprender que não é consequência da cronologia estabelecida nos métodos, pelas tarefas ou pelas explicações. Professores e alunos se encontram em um limite onde há tempos, critérios e tendências diversas que podem se cruzar tanto quanto gerar distâncias irreconciliáveis. Mas, nessa fronteira talvez exista a potencialidade da paixão, do pathos/padecer de um acontecimento.

Ao utilizarmos a noção de *acontecimento* nos baseamos na reflexão que Deleuze apresenta em *Lógica do Sentido* (1974 [1969]), em que o termo acontecimento não é definido por algo que simplesmente acontece (como acidente), mas é uma singularidade, uma “instância paradoxal” na qual se expressam os problemas que nos mobilizam, nos cortam e nos marcam como uma ferida de que é preciso sofrer a dor e depois se recompor nela. Tal concepção nos é interessante já que indica a potencialidade de uma aprendizagem como acontecimento, que remete também à criação. As feridas nos deixam um crivo em nosso corpo e pensamento, de modo que não é mais possível nos recompormos da mesma forma.

Aliás, a obra de Clarice Lispector não trata de encontrar o prazer, mas de criar. O caminho até que se chegue no “ponto de trigo maduro” (1969, p. 160) fornece uma passagem lenta, estreita, espinhosa e até mesmo solitária. É a própria vida e seus sacrifícios de cada dia. O amadurecimento de Lóri corresponde ao aprendizado desse sacrifício, que de início lhe parece insustentável.

E o seu amor que era agora impossível – que era seco como a febre de quem não transpira era amor sem ópio nem morfina. E “eu te amo” era uma farpa que não se podia tirar com uma pinça. Farpa incrustada na parte mais grossa da sola do pé (LISPECTOR, 1969, p. 20).

A erupção desse sofrer ganha ressonância na expressão “inquietação insuportável”. Através desse enunciado, Clarice Lispector exhibe um detalhe que para nós é imprescindível. Ela descreve a inquietude de um pensamento coagido, de uma desordem no entendimento de Lóri. É um pensamento violentado, surpreendido a contragosto da moça.

Mas de vez em quando vinha a inquietação insuportável: queria entender o bastante para pelo menos ter mais consciência daquilo que ela não entendia. Embora no fundo não quisesse compreender. Sabia que aquilo era impossível e que todas as vezes que pensara que se compreendia era por ter compreendido errado. Compreender era um erro – preferia a largueza tão ampla que era não-entender (LISPECTOR, 1969, p. 43).

A inquietação que Lóri padece não diz simplesmente de uma vontade de entender o sentido de suas afecções. Ao contrário, é a afecção sentida que a lança ao abismo do não entendimento. Não é uma vontade prévia, mas uma experimentação. Sua tarefa em aprender depende muito mais de um não-saber, de um não-entender, do pensamento capturado pelo desconhecido que passa a se movimentar e a estabelecer novas orientações.

Assim, o que Clarice Lispector parece exprimir com Lóri é que talvez a própria digressão do entendimento seja a condição mais privilegiada ao aprendizado, pois é a lacuna que permite a invenção e a singularidade criadora própria a cada experiência em particular. Em outra passagem, ela declara:

“Não entender” era tão vasto que ultrapassava qualquer entender – entender era sempre limitado. Mas não entender não tinha fronteiras e levava ao infinito, ao Deus. Não era um não entender como um simples de espírito. O bom era ter inteligência e não entender. Era uma bênção estranha como a de ter loucura sem ser doida. Era um desinteresse manso em relação às coisas ditas do intelecto, uma doçura de estupidez” (LISPECTOR, 1969, p. 42).

O mencionado “desinteresse das coisas ditas do intelecto” nos reporta a Gilles Deleuze, à importância que o filósofo atribui à divergência de nossas faculdades e a má vontade do pensador como condição própria para o pensar. Segundo Deleuze, damos prioridade à facilidade das recognições e isso não tem a ver com o trabalho filosófico. Entender é sempre limitado, é preciso ir além. Mais do que entender e assimilar, é preciso criar.

Por suposto, aprender trata-se de uma busca que parte da confusão, de uma desorganização que ultrapassa aquilo que é compreensível. Em uma das conversas com

Lóri, Ulisses procura apaziguá-la e mostrar a ela que se existe a aprendizagem é porque é feita nos descaminhos, nas contingências, nos embaraços irreconciliáveis na consciência.

Lóri, você está se acordando pela curiosidade, aquela que empurra pelos caminhos da vida real. Mas não tenha medo da desarticulação que virá. Essa desarticulação é necessária para que se veja aquilo que, se fosse articulado harmonioso, não seria visto, seria tomado como óbvio. Na desarticulação haverá um choque entre você e a realidade, é preferível estar preparada para isso, Lóri, a verdade é que estou contando a você parte do meu caminho já percorrido (LISPECTOR, 1969, p. 107).

A fala de Ulisses nos comunica sua postura diante da amada. Ele sabe que não pode ensiná-la, mas quer demonstrar que a acompanha nesse processo. Aliás, o que talvez ele ensine é que nada pode ensinar sobre aquilo que ela deve experimentar para saber. Chegamos a conhecer algo não pelo que nos ensinam sobre, mas por um caminho em que somos levados a aprender por nós mesmos, assim como os alunos de Jacotot que foram obrigados a fazer por eles próprios uma experiência de aprendizagem que a explicação do mestre jamais pôde ou poderia suprir.

Em Rancière, vimos a crítica feita à racionalização das formas de aprendizagem. Ao escrever sobre Jacotot e a concepção pedagógica de seu tempo, ele menciona o principal objetivo da escola: “transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo” (RANCIÈRE, 2002, p. 17). Nesse horizonte, o próprio mestre era quem impunha a suposta distância entre o saber e o não-entender do aluno. E essa distância era sempre relacionada a uma falta, a uma ignorância que deveria ser abolida com a explicação. Portanto, era função do mestre retirar o aluno de seu estado de incompreensão e elevá-lo à luz do conhecimento pelo método explicativo.

No âmbito educacional atual, a incompreensão ainda é considerada uma falta na inteligência, um defeito no intelecto ou, na expressão de Rancière, um retardo das capacidades. Não é permitida ao aluno a “largueza” do não entendimento, já que não entender jamais foi considerado um processo natural da aprendizagem, apesar de ser característica intrínseca a essa experiência. A não compreensão do aluno é sempre considerada um erro, um desvio do qual o professor ainda se acredita capaz de suprimir com sua explicação.

A esse respeito, Deleuze aponta outros caminhos. Em uma aula, nem tudo que o diz o professor convém a todos. Há um deslocamento constante dos centros de interesse que

pulam de um para outro, e não existe uma lei que diz o que diz respeito a alguém⁴³. O assunto de seu interesse é outra coisa, muitas vezes, corresponde a algo que não compete ao professor determinar ou alcançar.

Sob esse prisma, podemos considerar que uma aula interessa muito mais pelas lacunas que deixa no pensamento, do que pelas respostas do professor, salvo aquelas que estimulam mais perguntas e desencadeiam problemas para pensar. Nesse sentido, há uma prudência a ser tomada pelo professor, pois uma aula é um movimento e nem todos entram ou acompanham da mesma maneira. Cabe ao professor preparar, ensaiar, dar vazão aos deslocamentos possíveis.

Nesse aspecto a postura de Ulisses é relevante. Ele é o grande motivador para Lóri, menos por um uso pedante de conhecimentos sobre filosofia do que pela novidade que ele desencadeia, pelas descobertas que gera. É assim que Ulisses faz circular um gesto filosófico. Ora, a experiência do pensamento só é filosófica se há possibilidade de estabelecer conexões com o filósofo através de um livro, de uma conversa, dos problemas que ele provoca. Uma aula só pode ser filosófica se alunos e professores fizerem funcionar ou movimentar juntos os conceitos da filosofia.

Em *Proust e os signos* bem como em *Diferença e Repetição*, Deleuze argumenta que nunca aprendemos algo fazendo *como* alguém, mas *com* alguém. “Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 2006, p. 48). Desse modo, quando retomamos o contexto do ensino de filosofia, a possibilidade de uma aprendizagem filosófica parece estar atrelada a este fazer *com*.

No primeiro capítulo, apresentamos a afirmação de Arruda (2013, p. 15) que diz “só um *filósofo* é capaz de formar um *aprendiz de filósofo*”. Nesse sentido, o fundamental de aprender filosoficamente é estar sensível aos signos da filosofia, e isso não implica apenas ter o conhecimento sobre o que pensou um filósofo, ou sobre a história do pensamento filosófico estabelecida em determinado território e explicada pelo professor.

Conforme Deleuze, “há um devir-filósofo que não tem nada a ver com a história da filosofia e passa, antes, por aqueles que a história da filosofia não consegue classificar” (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 10). Além disso, com Proust Deleuze argumenta que as

⁴³ Trecho retirado do Vídeo (entrevista) *L'Abecedaire de Gilles Deleuze*, 1988. Verbete “P”, Professor.

significações estabelecidas, explícitas e convencionais nunca são profundas; é profundo somente o sentido, tal como aparece encoberto e implícito em um signo exterior. (2003, p. 15). Decifrar o sentido de um signo conduz ao aprendizado porque precisa de uma dedicação profunda, de uma atenção do olhar e da criação no pensamento, movimento que parte, antes de tudo, da sensibilidade.

Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém. O privilégio da sensibilidade como origem aparece nisto: o que força a sentir e aquilo que só pode ser sentido são uma mesma coisa no encontro (DELEUZE, 2006, p. 210).

É o signo que se atualiza no incógnito de nossa consciência, que força-nos a pensar e nos lança em meio às linhas do aprendizado. Mas, este aprender tem um estatuto diferente de entender. Aprende-se, quando já não há entendimento, “quando já não se tem como guia forte a natureza de si próprio” (LISPECTOR, 1969, p. 52). Só temos uma ideia do sofrimento quando a dor é sentida. Não há cartilhas que ensinem sofrer e nenhuma explicação é capaz de definir uma dor, senão pela intensidade em que é sentida na pele.

Neste exemplo, há de fato uma distinção nos objetos do aprendizado. Poderíamos inferir que aprender uma fórmula é diferente de aprender algo na sua concretude. Entretanto, nos parece mais elementar perceber, antes, a diferenciação entre o aprendizado e o entendimento. Seria mais prudente enunciarmos que “entender” uma fórmula difere de colocá-la à prova na experimentação, aprendê-la por experiência. O entendimento beira à reconhecimento. Nesse aspecto, não interessa o objeto do aprendizado, o que importa é o exercício próprio do aprender que nasce sempre de um choque no entendimento, de uma desordem na reconhecimento, de uma comoção na sensibilidade.

Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento. O que é encontrado pode ser Sócrates, o templo ou o demônio. Pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido (DELEUZE, 2006, p. 203).

Um dos pontos determinantes à nossa análise consiste em observar que o relacionamento entre Lóri e Ulisses implica, necessariamente, em um aprender com base nos signos, não em uma *reconhecimento*. Aliás, vemos uma proliferação de signos a incidir sobre a moça, isto porque ela apresenta um traço característico de abertura no olhar em direção às coisas aparentemente insignificantes, que precisam apenas de uma mirada atenta para fazer proliferar as ideias que não nascem jamais na superficialidade

do pensamento. Se há em Lóri algum propósito é o de deparar-se diante das coisas, é entrar no devir da aprendizagem.

Em *Lispector*, o tema da memória não é marcante tal como em Proust. Mas há elementos que julgamos igualmente importantes. Não há reminiscências, mas “Luminiscências” (LISPECTOR, 1969, p. 28), como uma atmosfera epifânica que captura nossa personagem impingindo-lhe oscilações: instantes de êxtase e momentos de dor. As sensações e emoções de Lóri são narradas sob a forma de um monólogo numa linguagem em que a narradora procura descrever as manifestações de um corpo que almeja apanhar a eternidade do instante e o “sentido secreto” das coisas. A seguir, transcrevemos uma cena que contribui a nossa leitura, e mostra o esforço de Lóri em trazer à superfície de sua clara consciência a origem daquilo que a ultrapassa infinitamente.

Foi beber devagar o copo d’água no terraço. Sentiu pelo cheiro do ar e pela inquietação dos ramos das árvores que ia chover dali a pouco. Não se via a lua. O ar estava abafado, o cheiro de jasmim vinha forte do jasmineiro da vizinha. Lóri ficou de pé no terraço, um pouco sufocada pelo perfume intenso. Através da embriaguez do jasmim, por um instante uma revelação lhe veio, sob forma de um sentimento – e no instante seguinte ela esquecera o que soubera através da revelação. Era como se o pacto com Deus fosse este: ver e esquecer, para não ser fulminada pelo intolerável saber.

Ali em pé na semi-escuridão do terraço, de repente mais suave, veio-lhe outra revelação que durou, pois era o resultado intuitivo de coisas que ela pensara antes racionalmente. O que lhe veio foi a levemente assustadora certeza de que os nossos sentimentos e pensamentos são tão sobrenaturais como uma história passada depois da morte. E ela não compreendeu o que queria dizer com isso. Ela o deixou ficar, ao pensamento, porque sabia que êle encobria outro mais profundo e mais compreensível. Simplesmente, com o copo de água na mão, descobria que pensar não lhe era natural. Depois refletiu um pouco, com a cabeça inclinada para um lado, que não tinha um dia-a-dia. Era uma vida-a-vida. (LISPECTOR, 1969, p. 158).

Esta passagem nos mostra os caminhos inabituais do pensamento de Lóri. Vemos aqui uma curiosa ressonância com o pensamento de Deleuze. Há algo de implícito na objetividade das coisas, uma ideia contida, enrolada, envolvida na forma complexa com que é preciso desdobrar. Mas surge também o caráter não natural do pensamento, a força e os efeitos de uma “revelação” intuitiva e até mesmo o jogo tênue de uma memória, a fugacidade entre o lembrar e o esquecer.

Aliás, na insigne frase “Era como se o pacto com Deus fosse este: ver e esquecer, para não ser fulminada pelo intolerável saber”, exprime sutilezas da potência filosófica de *Uma aprendizagem*. Ora, se o saber nos é intolerável é porque pensar não é

uma inclinação natural, muito menos fruto de uma boa vontade. A escritora parece considerar o esquecimento, este átimo perene de não-saber, uma dádiva humana, possibilidade de vida, o que para nós é a condição própria para a aprendizagem.

Com Ulisses, esse devir se passa de outro modo. Se para seus alunos ele é um mestre explicador, para Lóri seus saberes sobre filosofia já não servem. Não é ser um professor explicador que faz de Ulisses um condutor do aprendizado, ele apenas espera e permite Lóri fazer sua própria experiência, buscar pelas coisas que ofereçam o ensejo de aprender. Na relação com Lóri, suas qualidades perdem a logicidade: “Este meu senso didático, que é uma vontade de transmitir, eu também tenho em relação à você, Lóri. Se bem que você seja a pior de meus alunos” (1969, p. 61). Do mestre que sabe, ele retorna à incipiente condição humana, entra em um novo movimento, em uma nova linha de aprendizado, na qual também é aprendiz.

(...) o sábio Ulisses, perdera sua tranquilidade ao encontrar pela primeira vez na vida o amor. Sua voz era outra, perdera o tom de professor, sua voz agora era de um homem apenas. Ele quisera ensinar a Lóri através de fórmulas? Não, pois não era homem de fórmulas, agora que nenhuma fórmula servia: ele estava perdido num mar de alegria e de ameaça de dor. Lóri pode enfim, falar com ele de igual para igual. Porque enfim ele se dava conta de que não sabia de nada e o peso prendia sua voz. Mas ele queria a vida nova perigosa (LISPECTOR, 1969, p. 171).

Embora perdido, Ulisses encontra-se avançado na experiência, pois mesmo sob a ameaça das possíveis desventuras, sabe das possibilidades de criação que traz este novo devir. Ao mesmo tempo em que é o propulsor das angústias e inquietações da moça, também transmite segurança com sua compreensão e paciência. Ele oferece o tempo e o espaço necessários à sua aprendizagem. Mas, é o mistério para ela, o grande disparador de signos no seu longo destino de interpretação, decifração e descobertas.

Aqui começamos a alinhar os traços fundamentais que pretendemos estabelecer entre *O livro dos prazeres*, os signos de Deleuze e a experiência do aprender em filosofia. Ulisses, sendo um professor de filosofia abre-nos um campo de possibilidades para pensarmos uma experiência filosófica que não se dê somente por um vínculo pedagógico de ensino e aprendizagem, mas que possa acontecer também no interior da instituição pedagógica, porém, de uma forma distinta e singular, concreta e não representacional.

Dessa maneira, os intercessores de Clarice Lispector, nos interessam como figuras conceituais, pois dão movimento a uma noção de aprendizagem, de onde

podemos extrair novas orientações para pensar o ensino de filosofia. Não queremos, portanto, reduzir ou ainda compensar a produção estética literária às determinadas operações conceituais da filosofia. Pelo contrário, *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* é a superfície desde a qual somos confrontados a uma potência de pensamento existente neste domínio artístico da realidade.

Ademais, a escrita de Lispector oferece-nos uma abertura e não uma restrição no interpretar. Lóri surge como protagonista de uma experiência de aprendizagem cujas sinuosidades também podem ser extraídas ou pensadas no contexto do ensino de Filosofia. De igual maneira, o personagem Ulisses expressa um modo de relação com o “ser professor”, que no âmbito do ensino nos parece crucial.

Frente a isso, a hipótese elementar que dá sustento a nossa dissertação é que a aprendizagem de Lóri expressa uma experiência filosófica, vital e criadora, e a impossibilidade de Ulisses em ensinar, traduz a própria impotência da representação nesse contexto. Como observamos, ele não se destaca por ser o professor de filosofia que condiciona a formação da amada. Ele se distingue justamente por ser um professor marcado pelo impedimento de transmitir a Lóri as verdades de uma experiência que cabe somente a ela vivenciar.

Nessa perspectiva, Ulisses interessa exatamente porque não pode transmitir, explicar ou ensinar por representações. Com Deleuze compreendemos que o professor que almeja ensinar “não pode comunicar nenhuma verdade que evite o aprendiz fazer seu próprio aprendizado e passar pelas decepções para as quais ele se inclina” (2003, p. 29). A esse respeito sim, Ulisses é prodigioso. É sobre este aspecto, portanto, que nos debruçaremos na próxima sessão deste capítulo.

3.2 Os signos de Ulisses e os afectos de Lóri: uma (outra) *Odisseia* do aprendizado

Ulisses (ou Odisseu) é o nome do famoso herói grego, personagem principal da *Odisseia* de Homero. Após o êxito na batalha contra os troianos, o herói inicia uma longa viagem de volta à Ítaca, um trajeto de aventuras e infortúnios que rende à Penélope, sua fiel esposa, vinte longos anos de espera. É curioso supor que Clarice Lispector não utiliza o nome Ulisses ao acaso. Também não é incomum encontrarmos em suas obras o gosto pela inversão de temas ficcionais consagrados da Literatura Universal. No caso de *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, quem viaja é Lóri e Ulisses é quem espera.

Nossa protagonista também alude a uma referência literária que Lispector deixa entrever. Loreley é a sereia, sedutora dos navegantes nos contos de Heine⁴⁴. No romance lispectoriano, ao contrário, não é Lóri quem seduz e sim Ulisses. *O livro dos prazeres* delinea uma variação sutil e, para nós, muito significativa na constituição do seu personagem. Embora mestre, Ulisses é marcado por uma impotência, a impossibilidade de afirmar com Lóri sua intenção de transmitir. Por outro lado, a proeminência dessa impossibilidade é o que desvela em Ulisses seu poder de sedução. Incapaz de ensinar ele leva Lóri a outro processo que é o da experiência. Ele a seduz para os caminhos insuspeitos das afecções.

Ulisses apresenta neste tópico um traço em comum com Jacotot, o mestre ignorante de Jacques Rancière. Como Jacotot, ele age sobre a vontade de Lóri mesmo que esta ação não seja a prescrição de uma tarefa determinada com conteúdos específicos, textuais ou teóricos. Apesar de os personagens atuarem cada qual em um contexto diferente, Jacotot e Ulisses ganham similaridade no ponto em que um e outro insistem, são pacientes e obstinados na experiência.

De maneira instintiva, Jacotot lança aos seus alunos o desafio de uma aprendizagem autônoma, sem explicações e sem recorrer a mediações senão a do próprio livro como objeto de estudo. Consequentemente percebe que a insistência sobre a vontade dos estudantes é mais profícua e emancipadora do que a subordinação de sua inteligência aos seus métodos laborais e explicadores. Ulisses, por sua vez, não dá à Lóri uma tarefa precisa, mas sabe que ela está aprender e que este aprendizado não depende de seus conselhos. Interessa muito mais a sua paciência e obstinação em participar com ela neste percurso do que precipitá-la por representações que encaminhem os dois por trilhas já conhecidas onde não há espaço para a descoberta.

Jacotot não pode explicar nada aos seus alunos, nem mesmo se comunicar com eles em uma linguagem comum. De modo similar, aquilo que Ulisses teria a ensinar, enquanto professor é impotente frente ao desafio de sua amada em aprender. Não obstante, entre a espera de Ulisses e a ignorância de Jacotot há uma multiplicidade de

⁴⁴Uma das falas de Ulisses n' *O livro dos prazeres* descreve a origem do nome de sua amada: "Loreley é o nome de um personagem lendário do folclore alemão, cantado num belíssimo poema por Heine. A lenda diz que Loreley seduzia os pescadores com seus cânticos e eles terminavam mortos no fundo do mar" (LISPECTOR, 1969, p. 106). Já o nome Ulisses faz referência ao herói da *Odisseia*. A referência literária utilizada por Clarice alude a uma das últimas versões da lenda publicada por Heinrich Heine em 1826. Terezinha dos Santos em sua dissertação apresenta, por sua vez, que "Apesar das referências mitológicas, numa dinâmica especular, quem seduz é Ulisses, ao contrário da sereia, que durante o processo de sedução conquista a liberdade" (SANTOS, Terezinha. G. R. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres como Bildungsroman*. Dissertação (mestrado). UnB – Brasília, Novembro de 2006, p. 51).

experiências a serem descobertas e um caminho a ser percorrido. Mas, não é um caminho de aquisições, de *saber* e de Ideias reguladoras. Conforme Deleuze, aprender é o intermediário entre não-saber e o saber, é o labirinto no qual somos obrigados a criar sentidos, estabelecer as linhas da nossa própria formação. Com efeito, a potência para aprender está onde menos há o indulto do *saber*.

Assim como os alunos de Jacotot trilham sozinhos a tarefa árdua da aprendizagem, percebemos no desenrolar do romance um processo lento, por vezes solitário, de ambos personagens. Nota-se em Lóri principalmente a evidência angustiante de uma inquietação: compreender os extremos que envolvem, por um lado, a independência de sua vida pessoal e, por outro, a dependência emocional, produto de uma paixão desconhecida que lhe atravessa os sentidos.

Ulisses, outrora mestre nas formas de explicar o mundo retorna à mera condição humana, à condição do amante que espera pelo encontrar-se de sua amada⁴⁵. Lóri passa pelos itinerários concretos de uma viagem que é solitária, o que se verifica por uma narrativa entrecortada de longos monólogos. Não há encadeamento no diálogo, não há uma assiduidade na comunicação entre os dois. A interlocução é esparsa e os encontros esporádicos. A rigor, a distância marca o romance de forma mais contundente do que a presença contínua. Ele exprime, na verdade, um percurso de distância e de presença muito relativas.

Com Ulisses, [Lóri] havia dado os primeiros passos para alguma coisa que até então desconhecia. Mas poderia agora avançar sozinha? Numa das últimas vezes ela lhe perguntara com um sorriso encabulado, procurando disfarçar com um tom levemente irônico: estou sendo autodidata? Ele respondera:

– Acho que sim. Muitas coisas você só tem se for autodidata, se tiver a coragem de ser. Em outras, terá que saber e sentir a dois. Mas eu espero. Espero que você tenha a coragem de ser autodidata apesar dos perigos, e espero também que você queira ser dois em um. (LISPECTOR, 1969, p. 124).

Na impossibilidade de Ulisses é que se tornam exequíveis as possibilidades de Lóri. Sua experiência de aprender não pode ser regulada ou controlada por ele, precisa ser vivida e sentida pela moça. O que realmente a conduz é a força de uma necessidade anterior e própria que foi apenas despertada pelo professor. Este é um dos aspectos que a desloca de seus lugares comuns, de seu mundo interno para a experiência junto a ele.

⁴⁵ “Ela achava que Ulisses nada informava e que se contradizia sempre tranquilamente: o que o fazia, aos olhos dela, o ser humano por excelência (LISPECTOR, 1969, p. 122).

Além disso, com Deleuze podemos conceber que esse despertar não tem uma fonte previamente delimitada. Não tem origem em Ulisses, nem nos objetos encontrados por Lóri no percurso, tampouco no método da razão e no uso da vontade. Parece-nos que a questão do *acaso* se apresenta como elemento vital nessa circunstância. É o acaso do encontro com o amado que gera em Lóri uma sucessão de afecções que ela precisa experimentar. Cabe a ele, por sua vez, esperar e manter a distância necessária, já que não há métodos nem explicações sobre como prosseguir.

Segundo Deleuze, “um ser medíocre ou mesmo estúpido, desde que o amemos, é mais rico em signos do que o espírito mais profundo, mais inteligente.” (DELEUZE, 2003, p. 20). Com Lóri, Ulisses deixa os signos em si envolvidos sobrepujarem o mestre, assim ele constitui um espaço de aprendizagem que não é o mesmo do saber. Mas, a sensação do “tempo perdido” e o reconhecimento desse suposto prejuízo não é tranquila, inquieta-o tanto quanto Lóri. Diante da moça, sua condição de mestre, seu “senso didático” e sua “vontade de transmitir” se tornam potências confrontadas pela impossibilidade de realizá-las.

A filosofia que Ulisses aparenta explicar a seus alunos não pode ser explicada para Lóri, mas pode ser vivenciada com ela. Nesse sentido, a arte da espera é o seu principal instrumento que, no entanto, não mostra garantias. Em uma de suas falas Ulisses declara: “Às vezes parece que estou perdendo tempo, às vezes me parece que pelo contrário, não há modo mais perfeito, embora inquieto, de usar o tempo: o de te esperar” (LISPECTOR, 1969, p. 54).

A fórmula “perder tempo” tem um sentido importante na filosofia de Gilles Deleuze, especialmente em *Proust e os Signos* (2003). Para o filósofo, os signos mundanos, os do amor e os sensíveis são signos de um tempo *que se perde* (DELEUZE, 2003, p. 19). Ele argumenta, afinal, que não é muito sensato nos prendermos às banalidades sociais, às vicissitudes das paixões, e às elucubrações da imaginação. Ao herói da *Recherche*, por exemplo, seria mais conveniente se convivesse com pessoas profundas e trabalhasse, acima de tudo.

Apesar disso, a teoria de Deleuze nos revela que “quando pensamos que perdemos nosso 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, 2003, p. 21). No caso de Ulisses, quanto mais ele se sente incapaz de propor a Lóri saídas explícitas ou explicações inteligentes, maior as chances

de auxiliar na sua aprendizagem. Ele não designa um caminho a seguir, mas seduz, emite os signos que levam a amada a aprender por si mesma.

“Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” (LISPECTOR, 1969, p. 175). Ora, a realidade dos dois aparece povoada de afectos que se distinguem, mas se entrecruzam em certos pontos. A impossibilidade do mestre e o tempo perdido na espera é também uma experiência de aprendizagem. Ele aprende que há coisas que não pode ensinar, percebe que a experiência de Lóri só se desenvolve numa busca que é individual e muito particular. Apesar de sua presença, ele não pode jamais acompanhá-la no sentido de saber ou estabelecer as direções que ela deve tomar.

Sua espera e sua confiança revelam a virtude da atenção e desvela a potência para a vida filosófica. Ele conquista uma paciência ativa que não conduz, mas que “treina instante por instante um modo de abrir caminho” (1969, p. 59), emitir signos. Sua paciência não se esgota no abandono, pelo contrário, subjaz uma atitude filosófica de quem não pode ensinar diante do acaso e do tempo necessários à aprendizagem.

Para Deleuze, “a *Recherche du temps perdu* é uma busca da verdade, e se ela se chama *Em busca do tempo perdido* é apenas porque a verdade tem uma relação essencial com o tempo” (2003, p. 14). Segue-se que esta busca nada mais é do que a interpretação do signo. A verdade é como um resultado do período que nos dispomos a interpretá-lo, decifrá-lo, traduzi-lo. Ela tem uma relação essencial com o tempo, da mesma forma em que a busca tem uma relação essencial com o signo⁴⁶.

“Perder tempo” é também uma forma de nos abirmos às possibilidades do aprendido. Aprender se relaciona com uma situação concreta que é necessariamente temporal, não abstrata. A propósito “a revelação final de que há verdades a serem descobertas nesse tempo que se perde é o resultado essencial do aprendido.” (DELEUZE, 2003, p. 20). Ora, o aprender aparece aqui como resultado daquele tempo que pensamos perder. É a resposta para aquilo que não conseguimos compreender dentro das disciplinas que nos são muitas vezes impostas. Quando muito, aprende-se nos transbordamentos, no tempo excedido, estendido, extrapolado.

Segundo Deleuze, através da arte podemos perceber que nos desvios e no aparente vagar sobre o cômputo das horas, está sempre implícita uma busca que, para o artista, é

⁴⁶ “Se por um lado, procurar a verdade é interpretar signos, por outro lado, a interpretação, e o consequente aprendizado, se confundem com o tipo de desenvolvimento temporal desse signo. Em Proust a busca é temporal e a verdade sempre uma verdade do tempo.” (NASCIMENTO, 2007, p. 29).

a redescoberta de um tempo singular, próprio de invenção. Ora, se a criação artística depende muito de um “tempo que se perde”, também denota a experiência de um reencontro com esse tempo.

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

Nesse sentido, o signo artístico como expressão de uma temporalidade inventiva, nos desperta para a criação conceitual filosófica, que também tem uma relação definitiva com um tempo que se perde, ou melhor, que abre outras dimensões temporais, intempestivas que permitem a experimentação do pensamento.

No intempestivo, Lóri não pode definir o que aprende, porém, torna evidente uma peculiaridade fundamental de sua experiência, uma atenção outra que parece não se reduzir a Ulisses na sua intenção de transmitir. Não são as explicações, não é propriamente Ulisses nem o mundo objetivo que fazem de Lóri uma iniciada na realidade, mas sim o próprio modo de relação que estabelece com ele e com a força do *acaso* em seu caminho.

É importante ressaltar que há uma peculiaridade acerca do *acaso* na literatura proustiana que serve de base para algumas concepções filosóficas de Gilles Deleuze. Em *Lógica do sentido* (1974), o filósofo toma o acaso como uma figura conceitual, um propulsor e difusor de sentidos. No campo da interpretação literária, vemos que o acaso situa um momento de desvio, suspensão de hábitos, o indeterminado que faz irromper em espanto o pensamento involuntário.

Nesse ínterim, o acaso não se confunde com uma coincidência qualquer. Jeane Marie Gagnebin percorrendo alguns pontos centrais da obra de Proust argumenta com Deleuze que o acaso não é um conceito trivial. É algo que nos sobrevêm independente de nossa vontade e de nossa inteligência. Interrompe-nos e “nos força a parar, a dar um tempo, a pensar – como faz o gosto da ‘madeleine’.” Além disso, a autora complementa que existe, concomitantemente, uma disponibilidade, uma flexibilidade para receber o acaso, no momento oportuno.

Simultaneamente, há como um treino, um exercício, uma ascese da disponibilidade, uma “seleção”, umas “provas” que tornam o espírito mais flexível, mais apto a acolher o acaso, esse imprevisto, essa ocasião – *kairos*! – que, geralmente, não percebemos, jogamos fora,

rechaçamos e recalamos. Segundo Deleuze lendo Proust, este acaso é, paradoxalmente, a única fonte de nossos conhecimentos necessários e verdadeiros: necessários não no sentido clássico de uma coerência por nós estabelecida, mas sim no sentido de que não podemos escapar a eles. Acaso, portanto, muito mais próximo das noções de atenção e de *kairos* (e de toda tradição, da mística à psicanálise, que esses conceitos orientam) que da idéia de uma coincidência exterior. (GAGNEBIN, p. 119).

Isso nos leva a supor, retornando ao romance, que há em Lóri uma sensibilidade para o aprendizado, mas que em nada se parece com uma tendência ao saber. Através da filosofia deleuziana, podemos compreender que a natureza desta sensibilidade não guarda resquícios de uma boa vontade, não nasce da decisão ou de uma escolha. “A verdade necessária nunca é produto de uma vontade prévia, mas o resultado de uma violência no pensamento” (DELEUZE, 2003, p. 15).

É a partir de uma (des)orientação, de um devir no qual a representação é posta em xeque, que Lóri encontra-se com a liberdade de traçar as suas linhas de aprendizado. Sua experiência é algo que ultrapassa os gêneros da compreensão e da reconhecimento. Sua aprendizagem começa somente quando ela se torna sensível àquilo que desconhece ao que é incompatível com suas imagens pré-estabelecidas. Quanto mais essa percepção adquire presença na sua busca, mas ela se torna sensível aos signos e, portanto, sensível à aprendizagem.

A nosso ver, Clarice Lispector não trata apenas de uma história de amor ou da conquista do prazer. O elemento principal de sua escrita é, pois, o aprendizado como uma experiência de liberdade. Seu desafio não é nada mais do que perder-se e encontrar-se, ir traçando itinerários nos quais Ulisses só tem presença através dos afectos que provoca, dos signos que emite. Seu caminho traduz uma busca, não pelo aprendizado do amor, mas por apreender as verdades da existência. O que seria a verdade senão a própria diferença que se instaura no pensamento (do filósofo)? A criação de uma relação única e singular (para os amantes?). O que seria o aprendizado de Lóri senão a liberdade para essa criação?

Conforme Deleuze, “Tanto no amor como na natureza ou na arte, não se trata de prazer, mas de verdade. Ou melhor, só usufruímos os prazeres e as alegrias que correspondem à descoberta da verdade” (DELEUZE, 2003, p. 14). Chegar a isso envolve, entretanto, uma abertura para as transformações, para as violências e os choques de um signo. Descobrir implica fazer cortes na realidade daquilo que estamos

habituaados, de modo que, não é mais possível retornar ao mesmo, tampouco retornarmos nós à condição anterior.

“Há sempre imagens de morte na aprendizagem, graças à heterogeneidade que ela desenvolve, aos limites do espaço que ela cria. Perdido no longínquo, o signo é mortal; também o é quando nos atinge em cheio” (DELEUZE, 2006, p. 49). “[Lóri] pensou no que ele [Ulisses] estava se transformando para ela, no que ele parecia querer que ela soubesse, supôs que ele queria ensinar-lhe a viver sem dor apenas”, para experimentar a dor, contudo, é necessário sofrer outras dores, sobretudo, a de desfazer urdiduras já articuladas.

Ora, a experiência da aprendizagem com os signos exige uma espécie de renascimento. “Há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal” (DELEUZE, 2006, p. 48). Nessa passagem não é possível saber ou prever os afetos que nos esperam. Em uma aula de filosofia não podemos saber que signos despertam para o devir filosófico, apesar de todos os planejamentos e intenções.

Na série de entrevistas feitas por Claire Parnet em 1988 e 1989, Deleuze, também professor de filosofia por um período de mais de quarenta anos no ensino médio francês e depois na Universidade, dizia que para ensinar era necessário, antes, ensaiar. Assim como no teatro e nas peças musicais, suas aulas precisavam ser ensaiadas⁴⁷. “Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada”⁴⁸.

Através deste claro exemplo, Deleuze nos motiva pensar a aula, portanto o ensino, não como uma atividade simplesmente aleatória. O conteúdo do ensino precisa emergir de uma preparação sistemática ou de uma metodologia peculiar a cada professor. Entretanto, o que se emite não pode ser especificado, determinado anteriormente. Aprender corresponde mais aos efeitos de uma experiência de choque na

⁴⁷ François Dosse, historiador francês, autor do livro *Gilles Deleuze e Félix Guattari – Biografia Cruzada*, nos conta: “Um amigo da família, Pierre Chevalier, que viveu entre 1973 e 1983 na Rue de Bizerte, na casa dos Deleuze, lembra-se do cuidado que ele dedicava à preparação das aulas de Vincennes: ‘Eu via Deleuze trabalhar desde o domingo de manhã, às vezes desde sábado. A aula era muito amadurecida durante três dias e antes de ministrá-la era como uma preparação física, como antes de uma corrida. Quando chega então na terça-feira de manhã, ele de fato não mais necessita da pequena ficha com anotações que tem na mão, porque sabe sua aula de cor. Contudo, dá a impressão de um pensamento prestes a se expressar, pura improvisação e elaboração mental em harmonia com seu público. Por esse procedimento, ele chega ao essencial, suscitando um efeito de estupefação e de encantamento dos estudantes, conduzidos por seu rigor intelectual’” (2010, p. 291).

⁴⁸ *L’Abecedaire de Gilles Deleuze*, 1988, verbete “P”, de “Professeur”, entrevista transmitida em série televisiva entre Novembro de 1994 e Maio de 1995 pela TV-ARTE, Paris, videocassete.

qual somos deslocados de nossos referenciais, cujo resultado talvez permaneça oculto aos olhos do professor que avalia. Pode-se ensinar um conteúdo de forma rigorosa e coesa, mas o que será realmente transmitido depende do sentido que aquele que aprende constrói nessa passagem.

É preciso reconsiderar que o que se ensina no contexto da aula, tal qual pensa Deleuze, tem mais relação com a atenção, com os interesses e as necessidades de quem está a aprender. Nas palavras do filósofo, ensinar é “uma espécie de matéria em movimento musical, em que cada grupo apreende o que lhe convém. Não é tudo que convém a qualquer um. Uma aula é emoção. Se não há emoção, não há inteligência, nenhum interesse, não há nada” (DOSSE, 2010, p. 291).

Ensinar e aprender envolve características mais abrangentes, ou seja, corresponde a uma passagem, um rito que acontece fundamentalmente a partir de um encontro. A despeito dos planejamentos, sabemos que um encontro não se controla e nem tem garantias de êxito. De igual maneira, ensinar e aprender são experiências que acontecem sem que estejamos, muitas vezes, conscientes. É um realizar que excede nossos roteiros, embora conservemos uma intencionalidade.

Posto isso, percebemos que há uma singularidade nos aspectos do ensino e da aprendizagem que, de maneira geral, são trabalhados de forma equivocada ou minimizada por diversos motivos. Embora sejam categorias que se complementem ensinar e aprender envolve singularidades distintas entre si. Dito de outro modo, transmitir no contexto da sala de aula não diz respeito apenas ao ensino, entendido como exposição de um conteúdo ou uma sistematização didática. Transmitir tem a ver, sobretudo, com o que excede daquilo que pretendemos ensinar.

Apresentar um campo problemático é o ponto de partida de todo aprender. Nesse viés, abrir espaço para os problemas, para a circulação de percepções, de signos e afectos voltados à experiência do pensar, mais do que a disseminação e o acúmulo de informações, é o que dá sentido ao ensino. É claro que este modo de relação não oferece garantias, não procura resultados. É justamente a imprevisibilidade que dá potência ao aprender.

Do protagonismo de Lóri e Ulisses n’*O livro dos prazeres*, podemos conjecturar, enfim, que qualquer gesto inflamado de paixão, potente em signos pode nos trazer uma experiência do ponto de vista de um aprendiz. É necessário, para isso, sermos tomados pelos signos, nos sensibilizarmos a eles percebendo o quanto as representações que temos não são suficientes. É preciso sempre criar e reinventar ainda que isso não

nos garanta a experiência que almejamos. Mal sabia Lóri que nada aprenderia de Ulisses e, por isso mesmo, poderia aprender tudo com ele.

No romance o ciclo da aprendizagem se completa, mas a viagem não termina. A narrativa tem seu fim mediado por dois pontos indicando a continuidade de um aprender que se abre a um recomeço. A viagem de Lóri atinge um ponto de chegada, mas o narrador não determina um fim para sua experiência: “Lóri sabia que seu caminho chegara ao fim, que chegara finalmente à ‘porta de um começo’” (LISPECTOR, 1969, p. 176).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda compreensão súbita é finalmente a revelação de uma aguda incompreensão. Todo momento de achar é um perder-se a si próprio.
Clarice Lispector

Achar o fio desta dissertação para o arremate final é a coisa mais difícil. Primeiro seria necessário desfazer alguns nós. Mas, talvez os nós sejam feitos para persistirem como nós, como os problemas existir/insistir enquanto tais para não morrerem nas soluções. O que interessa, de fato, é o momento de achar, mesmo que nunca se encontre o fio certo do arremate, mesmo que o que se encontre sejam apenas os nós. O mais importante é a urdidura formada.

Como diz Clarice Lispector, achar envolve também perder-se. Mas isso é a condição para que se inicie uma experiência de aprendizagem. Foi perdendo e tentando achar os fios de nossa própria experiência que tentamos conceber esta dissertação. Foi um processo árduo de escrita e também de aprendizado, pois na escrita aprende-se que “de quase tudo o que importa não se sabe falar”.

De início, procuramos apresentar aquilo que nos incomodou em nossa trajetória de formação em Filosofia, de modo que buscamos estabelecer algumas chaves para pensar o ensino de filosofia por um viés problemático. Nesse sentido, o pressuposto da transmissão de conhecimentos e a explicação de conteúdo como sua metodologia básica, foram os eixos centrais para a delineação de um problema mais elementar que gostaríamos de desenvolver, a saber, o problema da representação no ensino de Filosofia.

Um dos primeiros atravessamentos que nos fizeram deparar com a necessidade de dizer algo sobre o ensino, ou exprimir os problemas que nos mobilizavam o pensamento, foi a leitura do livro *O Mestre Ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2002) de Jacques Rancière. Especialmente a leitura do primeiro capítulo, em que o autor apresenta e discorre sobre a aventura intelectual ou as desventuras do mestre Jacotot, nos permitiu traçar uma característica fundamental para o nosso trabalho, isto é, a desconstrução da iniciativa pedagógica como pauta originária das questões do ensino e da aprendizagem.

Com Jospeh Jacotot e Jacques Rancière, foi possível observarmos que a *ordem explicadora* e o ensino, ambos entendidos como ponto inicial da aprendizagem e da

emancipação, abria uma lacuna entre a estrutura pedagógica e a realidade da sala de aula. Junto ao *O mestre Ignorante*, pudemos analisar mais atentamente que entre a relação do professor com seus alunos e o ideário pedagógico, existe algo mais, que para nós precisava ser problematizado. Foi precisamente esse aspecto, na leitura de Jaques Rancière, que nos abriu caminhos para darmos início à enunciação do nosso campo problemático.

A partir disso, a filosofia de Gilles Deleuze nos ofereceu condições significativas para pensar o ensino de Filosofia em uma perspectiva filosófica. Embora não haja indícios de que Deleuze tenha se ocupado especificamente dessa temática, as questões que o interessavam, para além das especificidades, nos permitiram uma ampliação para nossas questões. No terceiro capítulo de *Diferença e Repetição* (2006), por exemplo, Gilles Deleuze trata d' "As imagens do pensamento" enquanto pressupostos da história da Filosofia que se tornaram agentes de poder sobre o próprio pensamento. Ele aponta que essas imagens constituem uma série de pressupostos dogmáticos, gerando a própria impotência do pensar e da criação conceitual, uma vez que, o significado do fazer filosófico encontra restrições num modelo de orientação que é a "representação" e a "reconhecimento" no pensamento.

Nesse sentido, pudemos perceber que um dos problemas fundamentais para a filosofia deleuziana sempre foi o pensamento e suas possibilidades de instaurar novos conceitos, novas perspectivas do real. Nossa preocupação, diante disso, foi mostrar de que modo a representação e a reconhecimento, tal como discutidas por Deleuze, também geram implicações para o ensino e o aprendizado da Filosofia e, conseqüentemente, para o sentido filosófico de nossa formação. Com base na tese deleuziana, estabelecemos um campo problemático sobre o ensino, onde a ideia da transmissão de conteúdos e o método da explicação descrevem um esquema pedagógico representacional e, portanto, não filosófico.

Ao definirmos a questão da representação, como problema para o ensino de Filosofia, projetamos esquadrihar no segundo momento do trabalho um horizonte de possibilidades para pensá-lo sob outro ponto de vista que não o da representação. Para tanto, foi preciso transpor ao escopo do ensino uma investigação não apenas sobre as formas de ensinar senão também sobre as características do aprender.

Nesses termos, pudemos chegar ao desenvolvimento de nossa empreitada ou à hipótese do aprendizado enquanto matéria essencial de uma experiência, onde o ensino perde a centralidade. Com efeito, pensar a aprendizagem enquanto experiência foi o que

nos permitiu indagar quais as relações são capazes de compor junto a nós, a potência para o exercício filosófico do pensamento, e de que modo o ensino de filosofia pode, ou não mostrar-se aberto a essas conexões.

Posto isso, apoiamo-nos novamente na referência deleuziana. Em *Proust e os Signos* (2003), Gilles Deleuze assinala que o aprendizado tem início em uma situação que nos incita, nos desloca dos lugares comuns impingindo-nos a necessidade de buscar outras orientações, criar novas imagens. Segundo o autor, as coisas que assimilamos pelo esforço da inteligência têm algo de menos profundo, menos necessário do que aquelas que a vida mostra e faz sentir pela experiência.

Assim, se o signo em Deleuze é prerrogativa de aprendizado, para nós se constituiu enquanto tema fundamental em relação ao ensino de Filosofia. “Aprender diz respeito essencialmente aos signos, eles são objetos de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato” (DELEUZE, 2003, p. 4). De fato, para Deleuze não há aprendizagem sem a violência de um signo que nos afete e que nos sensibilize antes de qualquer esforço consciente. É no intermediário entre os signos e os afectos que somos forçados a traçar as linhas próprias de um aprendizado.

Ora, se aprender tem menos relação com o *saber* do que com os afectos e os signos, se vai à direção de um devir, que em nosso registro cronológico significa “perder tempo” ou “reencontrar um tempo perdido”, é porque a boa vontade do pensador e a suposta retidão do pensamento não são suficientes para colocá-lo nos caminhos da descoberta. Segundo Deleuze, “o movimento acontece sempre nas costas do pensador, ou no momento em que ele pisca” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9). Nas imagens da Filosofia, o “método” se opõe à ideia de “coação” e de “acaso”, mas é precisamente o acaso dos encontros e a pressão das coações que garante a necessidade daquilo que é pensado.

Estabelecendo uma referência entre o ensino e o signo na efetuação das experiências de aprendizagem em filosofia, começamos alinhar os resultados de nossa pesquisa. Contudo, cabia-nos ainda responder de que forma signo e ensino poderiam engendrar essa correlação. Com o romance *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* de Clarice Lispector consolidamos, portanto, os eixos daquilo que seria o desdobramento decisivo de nossa busca: não tomar o ensino apenas por uma perspectiva pedagógica, mas do ponto de vista da experiência.

Chegamos, afinal, aos resultados do nosso trabalho com base no *Livro dos prazeres*. Ele foi o signo de arte a partir do qual pudemos extrair os intercessores para

pensar o ensino e o aprendizado filosófico se desdobrando por entre as marcas dos signos e dos afectos para além dos mecanismos pedagógicos. O diálogo entre esses dois domínios, o literário e o filosófico, nos deu a potência de inscrevermos nós próprios na dimensão vivida da mesma aprendizagem tal qual estávamos tratando.

Mediante o confronto com aquilo que achávamos preparados a dizer e o que não estávamos preparados em aprender na vida, adentramos numa relação dolorosa com o signo. Entramos num devir próprio em que seria preciso fazer nascer no pensamento condições para tornar possível a experiência de nosso pensar, bem como a produção de uma escrita que não seria mais interpretação, senão a expressão visceral da própria aprendizagem querendo transgredir o silêncio.

Foi justamente no meio, nem no começo, nem no final, que fomos atingidos por aquela “flecha atirada no tempo”. Para dizer de outro modo, de tudo o que tínhamos pensado e dito, foi apenas no meio das junturas desta dissertação que conseguimos, de fato, aprender o signo de nossa pesquisa. Ademais, experimentar o fortuito na leitura de Jacques Rancière, o signo literário de Clarice Lispector e a potência filosófica de Gilles Deleuze, abriu-nos uma temporalidade muito diferente com relação à escrita e o aprendizado.

De fato, a velocidade do pensamento não é a mesma velocidade da escrita. Logo, o que tentamos fazer nesta dissertação foi um recorte daquilo que estamos pensando. Foi o possível que pudemos transformar em linguagem daquilo que surgiu e continua a emergir em nosso pensamento. Os afectos de uma aprendizagem são feridas que não se findam, e os signos são o perigo que a fazem proliferar. É preciso ainda deixar-se contaminar dos perigos vindouros para fazer deles sinônimos de uma vida que ainda respira por novas composições.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. ¿Qué es um dispositivo? Trad. Roberto J. Fuentes Rionda. *Sociológica*. Año 26, nº 73, pp. 249-264. Mayo-Agosto, 2011. Página disponível: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>.

ARANTES, P. *Um departamento francês de Ultramar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

ARRUDA, A. T. M. Entrevista com o Prof. Dr. Antonio Trajano Menezes Arruda. *Revista Kínesis*, Vol. 5, nº 09 (Edição Especial), Julho 2013, p. 01-20. Entrevista a João Antonio de Moraes e Marcio Tadeu Girotti. Página disponível: <http://www.marilia.unesp.br/#!/revistas-eletronicas/kinesis/edicoes/2013---volume-5-9--ed-esp/>.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p. – (Série legislação; n. 118).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, 1999.

DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos*. Org. Luiz B. L. Orlandi. Editora Iluminuras, São Paulo, 2005.

_____. *Diferença e Repetição*. Trad. Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Lógica do Sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo, Perspectiva, Ed da Universidade de São Paulo, 1974.

_____. *Proust e os Signos*. Trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Kafka – Por uma literatura menor*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Imago Editora LTDA, Rio de Janeiro, 1977.

_____. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 34. 1992.

DELEUZE, G; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DOSSE, François. *Gilles Deleuze & Félix Guattari. Biografia Cruzada*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUSSEL, Inés. “A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola”. Trad. Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 39, nº. 137, p. 351-365, Maio/Ago., 2009.

GAGNEBIN, J. M. “O rumor das distâncias atravessadas”. In: *Remate de Males*, Campinas: Ed. Unicamp. 2002, pp. 111-128. Disponível em <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/3168/2650>.

GALLO, Silvio. “As múltiplas dimensões do aprender”. In. Anais do COEB: Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo, UFSC, 2012.

_____. *Deleuze & a Educação*. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. “Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica”. In. *Educação e Filosofia*. Vol. 22, nº 44. Uberlândia, Jul./Dez. 2008, p. 55-78.

_____. “Filosofias da Diferença e Educação: o revezamento entre teoria e prática”. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Org.). *Foucault, Deleuze e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 49-63.

GARCIA A. V.; GELAMO, R. P. “Repensando o lugar da representação, da transmissão e da experiência no ensino da Filosofia”. *Filosofia e Educação* – v. 4, nº 1, Abr./Set. 2012.

GELAMO, R. P. “A imanência como ‘lugar’ do ensino de filosofia”. In. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.1, p. 127-137, Jan./Abr. 2008.

_____. *O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. O Problema da experiência no Ensino de Filosofia. In: *Educação & Realidade*; vol. 31, n. 2, p. 9-26, Jul./Dez., 2006.

HEUSER, E. M. D. *Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. – 192 p. – (Coleção filosofia e ensino; 14).

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Editora Vozes: 7ª ed. Petrópolis, 1985.

KOHAN, W. O. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Tradução de Ingrid Müller Xavier, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Ensino de Filosofia).

L.D.B. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, nº 9.394 de 1996; Secretaria de Educação Básica.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

- _____. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- _____. *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres.* Rio de Janeiro, Sabiá, 1969.
- MARQUES, U. R. A. *A escola francesa de historiografia da filosofia.* São Paulo: Unesp, 2007.
- MARTINS, Gilberto F. *Estátuas invisíveis – Experiências do espaço público na ficção de Clarice Lispector.* São Paulo: EDUSP/Nankin, 2010.
- MONTENEGRO, G. *Empirismo transcendental. Génesis y desarrollo de la filosofía de Gilles Deleuze.* Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2013.
- NASCIMENTO, Roberto D. S. “A Teoria dos Signos na filosofia de Gilles Deleuze: focos de elaboração semiótica em *Proust e os Signos*, *Lógica do Sentido* e *O anti-Édipo*”. Tese (doutorado). Unicamp - Campinas, Fevereiro de 2012.
- PAGNI, Pedro et GELAMO, Rodrigo (Orgs). *Experiência, Educação e contemporaneidade.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Filosofia/Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual.* Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SANABRIA DE ALELUIA, J. R. *A invenção do filósofo ilustrado: notas arqueogenealógicas sobre o ensino da filosofia no Brasil.* 1ª edição, São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- SANTOS, Terezinha. G. R. “*Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* como Bildungsroman”. Dissertação (mestrado). UnB – Brasília, Novembro de 2006.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias/Secretaria da Educação; coordenação geral Maria Inês Fini; coordenação de área Paulo Miceli. – São Paulo; SEE, 2010.
- TAVARES, Renata. *Do silêncio à liberdade: Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* – 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.
- VASCONCELLOS, J. “A Filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia”. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1217-1227, Set./Dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27276.pdf>.
- Vídeo (entrevista): *L’Abecedaire de Gilles Deleuze*, 1988. Entrevista à Claire PARNET feita em 1988 e 1989, transmitida em série televisiva entre Novembro de 1994 e Maio de 1995 pela TV-ARTE, Paris, videocassete.

ZOURABICHVILI, F. Deleuze e a questão da literalidade. Tradução de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu. In. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1.309-1.321, Set./Dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27281.pdf>.