

DELEUZE: O APRENDER COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Maria dos Remédios de Brito*
Dhemersson Warly Santos Costa**

Resumo: Deleuze não se debruçou sobre a pedagogia, porém é possível encontrar em suas obras filosóficas uma potência para pensar a educação e o aprender. A intenção do ensaio é capturar do pensamento filosófico de Deleuze aberturas para pensar o aprender como uma experiência estética, uma experiência que se dá quando o corpo é afetado pelos encontros, pelos signos, pelos blocos de sensações, produzindo uma abertura vital para os processos de criação, pois não se aprende reproduzindo, mas fazendo de outro modo, com o corpo aberto às experiências do sensível, às experiências de um pensamento violentado pelas forças do fora, formando clarões desabadores do pedagógico e ao mesmo tempo destacando o aprender como criação ou mesmo invenção de uma vida.

Palavras-chave: Deleuze; Aprender como experiência estética; Diferença.

Resumen: Deleuze no se centró en la pedagogía, pero es posible encontrar en sus obras filosóficas un poder para pensar sobre la educación y el aprendizaje. La intención de este ensayo es capturar aberturas en el pensamiento filosófico de Deleuze para pensar en el aprendizaje como una experiencia estética, una experiencia que ocurre cuando el cuerpo se ve afectado por encuentros, signos, bloques de sensaciones, produciendo una apertura vital para los procesos de creación, porque no se aprende reproduciendo, sino haciéndolo de otra manera, con el cuerpo abierto a las experiencias de lo sensible, a las experiencias de un pensamiento violado por las fuerzas del exterior, formando destellos de lo pedagógico y al mismo tiempo destacando el aprendizaje como creación o incluso invención de toda una vida.

Palabras claves: Deleuze; El aprendizaje como experiencia estética; Diferencia.

Do que dar a pensar na educação

Não há como negar que a base da educação formal é delineada por uma imagem dogmática. Nela, o aprender remete ao exercício da reconhecimento e está calcado em uma matriz platônica que convoca uma imagem abstrata do pensamento (RAMOS; BRITO, 2018). Em breves linhas, pelo pensamento da tradição, o homem é perspectivado pela dicotomia corpo e mente, valorando a alma em detrimento da carne. A alma é como uma bússola para o corpo e nela está

contida o intelecto, todas as *Ideias*, por isso o conhecimento é uma função da alma racional, a alma como única possível para o saber. O corpo, por sua vez, é mero instrumento de aperfeiçoamento, recipiente da alma (AZEREDO, 2010). Sendo eterna e superior, a alma pertence ao mundo inteligível, mundo das *Ideias*, ao passo que o corpo é peregrino, desprezível, está encarcerado no mundo dos sentidos, imperfeito como a sua própria condição de humano, como sugere a leitura platônica. A questão, explica Gallo (2017, p. 2), “é quando a alma se encarna em um corpo que nasce, dadas as limitações do material, ela se esquece de todas as ideias. Ao longo da vida, a alma vai, aos poucos, se ‘recordando’ daquilo que já sabia”. O aprender, nessa perspectiva, apresenta-se

* Professora da Universidade Federal do Pará no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e no Programa de Pós-graduação em Artes. E-mail: mrdbrito@hotmail.com.

** Doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará. E-mail: dhemerson-santos@hotmail.com.

como um ato de reconhecimento, isto é, alma (mente) retorna a saber aquilo que outrora sabia. Tal processo de recordar-se pode ser modelado, aperfeiçoado e acelerado com o treino.

Na perspectiva da recongnição platônica que é o submundo do aprendizado na pedagogia ocidental, o que importa é o saber. Isto é, aprender é adquirir, é colocar-se de posse de um saber. É esse saber que pode ser verificado, quantificado pelos processos avaliativos que dedicam-se a afirmar se um aluno aprendeu ou não, o quanto aprendeu. No âmbito da recongnição pura, adquirimos, com o aprendizado, algo que já possuíamos; aprendemos para recuperar, em nós, algo de que já estávamos de posse, mas não sabíamos (GALLO, 2017, p. 5).

Na história da educação, muitas teorias sobre a aprendizagem foram lançadas, algumas consolidadas, outras refutadas; contudo, o aprender como recongnição retorna, em certa medida, aos processos pedagógicos, ainda que a visão platônica e dos pensadores da tradição pareça muito diferente do mundo que testemunhamos contemporaneamente (GALLO, 2017).

Condizentes com essa proposta, introduziu-se na Educação a relação entre “ensino e aprendizagem” como elementos indissociáveis entre si: “é preciso que alguém ensine” e “aprende-se aquilo que é ensinado”. Este último ponto, em especial, é fundamental às teorias pedagógicas, pois quando se aprende somente aquilo que é ensinado, logo é possível modelar o que, quando e como o aluno aprende, instaurando, com

isso, uma espécie de cientificismo no processo pedagógico (CARDOSO JR, 2006).

Dessa concepção, surgem os currículos fechados, os planos de aula imutáveis, os modelos pedagógicos estruturados, os livros e as sequências didáticas que remetem à ideia de que é possível, através do ensino, controlar o processo de aprendizagem, tomando como prisma que todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, excluindo, assim, o perfil que atravessa os corpos na experiência do aprender é universalizante.

Sobre o ensino, existem alguns enfrentamentos, porém o que sobressai é o modelo a ser seguido, seja em práticas educativas, como na forma didático-metodológica, ou mesmo na postura daquele que tem em mãos a tarefa de ensinar.

Na figura do professor, é erigida a mentalidade da transmissão, na qual a imagem do erro se torna um fantasma, portanto a recomendação é desconfiar das influências, pois elas podem ser capazes de tomar o falso como verdadeiro. Além disso, o saber assume um lugar de verdade, sendo esta a sancionadora daquilo que pode oferecer respostas ou soluções. Esse procedimento em sua forma dogmática parece ser sustentado por uma maquinaria identitária que não deixa de ser fundamental para o aparelho de poder. Essa imagem deseja procurar o rosto. Sua obsessão é tatuar a marca, o que é adequado para assumir o melhor papel no campo social e político. Por exemplo, se exige um tipo de rosto para o professor, contudo, se esse rosto tiver um desvio, é colocado como esquisito, fora de lugar, fora da ordem, fora do respeitável, pois saiu do mo-

delo de base, que seria uma racionalidade moral e disciplinar.

Aliado à feitura do rosto, há um código de postura, um código de linguagem que esse professor deve assumir, porque a linguagem passa pelo modelo do rosto. Segundo Deleuze, “quando a professora explica uma operação às crianças, ou quando lhes ensina sintaxe, não lhes dá a própria informação, comunica-lhes injunções, transmite-lhes palavras de ordem, produzir enunciados corretos, ideias ‘adequadas’, necessariamente conforme as significações dominantes” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 19).

A educação aparece como esse empedramento do corpo, do pensamento, como se ambos estivessem asfixiados e amarelados pelos rituais instalados pelo aparelho de estado que os conduzem a ordens preestabelecidas, pois a postura do aparelho de poder também passa pela educação, pelo comunicar, solicitando o bom método, a boa postura, a boa vontade para procurar a verdade.

Se pensarmos no cenário educativo, o aluno é visto como motor primordial do ensinar e do aprender. Com isso, “formar” o bom cidadão é a meta do ato educativo. O professor, ao assumir o rosto racionalizador do processo de aprendizado, deve desenvolver habilidades, competências, práticas, metodologias que formem o aluno envolvendo o saber junto às exigências da instituição. O que se observa nesta imagem é que há pouca atividade na ação educativa proposta ao aluno, o que faz com que o professor, então, assuma uma posição ativa, devendo dominar o modo de condução do rosto. O aluno,

por outro lado, não tem nenhum domínio sobre o seu processo de aprender. A instituição educativa organiza a forma de materialização hierárquica que possa levar ao seu objetivo primordial: formar o aluno como se este não estivesse imerso no processo de singularização.

Ora, permanecer nas regularidades, nas uniformidades, nas dualidades, nas identidades, para Deleuze (2006), não será relevante, pois ele pensa a favor de uma realidade díspare; há alguma coisa que o filósofo chama de um “precursor sombrio” no atravessamento de qualquer tipo de experiência das relações em interconexão com o vivo.

A noção de forma como organizadora da matéria não tem tanto significado, pois os arranjos não são configurados a partir de uma hierarquia, mas a partir dos encontros, das forças e das intensidades; isso não quer dizer que Deleuze fale de uma dissolução das formas.

Com isso, é possível dizer que se Deleuze não trabalhou *diretamente* com a questão educativa, como salienta Gallo (2003), assim como Gilles Boudinet (2012) o seu pensamento pode ser perfeitamente deslocado para desafiar a ideia de transmissão, a ideia do educador como aquele que tem o suposto saber ou a verdade como saber absoluto, bem como o aprender como transmissão.

O presente ensaio argumenta que é possível dialogar com a filosofia da diferença de Gilles Deleuze, com aberturas para pensar o aprender como experiência estética. Deleuze pode ser considerado como um dos grandes pensadores contemporâneos da filosofia da educação, seu pensamento dão a

pensar problemas educativos de primeira ordem, como afirma Sébastien Charbonnier (2017).

Notas sobre a estética em deleuze

O interesse de Deleuze pela arte é explícito ao longo das suas obras, fazendo passagens pela literatura, pelo teatro, pela poesia, pela pintura e pelo cinema, ampliando nossas concepções acerca da experiência estética. Roberto Machado (2009) argumenta que todo esse trabalho de investigação e análise se fez em proveito da sua filosofia da diferença.

A respeito da problemática da estética, em Deleuze há uma discussão entre seus intérpretes se há ou não uma perspectiva estética em suas obras. Há aqueles que defendem sua presença, pois na obra do filósofo existe um real interesse pelas artes e por alguns artistas, bem como ele monta e reconfigura esse saber para o seu próprio pensamento, mas talvez ele não só tome das artes, mas ofereça aos artistas contribuições para suas produções.

Rancière (2000) destaca a existência de uma estética deleuziana, porém isso implica pensar a própria redefinição do conceito que não estaria restrito ao regime histórico que determina o que é uma obra de arte, pois Deleuze não pensaria a estética como um saber sobre arte, mas um modo de pensar que se dilata nas obras de artes, estas sendo uma espécie de testemunho do sensível.

Vieira da Silva (2017) afirma que toda a filosofia de Deleuze é uma estética, ou seja, não seria algo setorizado e nem disci-

plinar, mas configuraria uma espécie de teoria da sensibilidade. Assim, a estética seria compreendida em um sentido específico ligado à sensação, ao sensível, *aesthêsis*. O argumento cotejado pela autora retromencionada pressupõe que é necessário articular essa questão com outro projeto filosófico de Deleuze, o qual:

[...] inclui a construção de um pensamento em que a teoria da sensibilidade e a teoria da arte sejam traçadas, conceitualmente, juntas por meio das mesmas operações. Este projeto, portanto, inclui a ideia de partir de alguns conceitos que permitam reunificar a estética como teoria da sensibilidade, por um lado, e a vertente que se dedicaria a uma teoria da arte, por outro (VIEIRA DA SILVA, 2017, p. 19).

Em semelhante esteira, Nabais (2010) destaca que Deleuze movimentava a problemática da estética resgatando Kant e suas questões sobre esta, restaurando uma dualidade nesse pensador, não para fundar uma teoria, mas para quebrá-la, fragmentá-la e, quem sabe, superá-la, o que corrobora com uma das passagens sobre estética em *Lógica do Sentido* (1974):

A estética sofre de uma dualidade dilacerante. Designa de um lado a teoria da sensibilidade como forma da experiência possível; de outro, a teoria da arte como reflexão da experiência real. Para que os dois sentidos se juntem e preciso que as próprias condições da experiência em geral se tornem condições da experiência real; a obra de arte, de seu lado, aparece então realmente como experi-

mentação (DELEUZE, 1974, p. 262).

A estética em Deleuze pressupõe, então, superar essa dualidade kantiana, “de partir o coração”, que atravessa os dois sentidos da estética: ora como uma “teoria do sensível”, ora como uma “teoria da arte”. No primeiro sentido, conforme lembra Araujo (2017, p. 146), há uma noção de estética transcendental - a qual floresce na *Crítica da Razão Pura* - que está calcada “na representação, na medida em que permanece apenas no campo da experiência possível”, a estética perspectivada a partir da investigação do espaço-tempo e das formas de sensibilidade que conduzem a experiência.

No segundo sentido, a estética é tida como uma teoria da arte - a qual aparece na *Crítica do Julgamento* - e traduz-se como um ato de reflexão que afasta a experiência possível em prol da experiência real com o objeto artístico, produzindo, com isso, uma sensação do que é o belo e o sublime (VIEIRA DA SILVA, 2017). Em outras palavras, esse segundo sentido fundaria uma espécie de análise categórica que determinaria o que efetivamente é a arte e se está em conformidade com a dada teoria. É certo que a noção de estética em Deleuze se afasta dessas miríades, uma vez que o projeto filosófico do autor não passa por um sentido ou outro, mas os faz se unirem, conforme se vê na seguinte passagem: “[...]Para aqueles dois sentidos se encontrarem é necessário que as condições da experiência em geral, se tornem condições de experiência real (DELEUZE; 1974, p. 262).

Vieira da Silva (2015, p. 38) destaca que o pensamento deleuzeano tem o projeto de “unificar os dois sentidos de estética, formulado em Diferença e repetição, de pensar as obras de arte de modo imanente, ou seja, buscando mostrar que novas maneiras de sentir elas produzem, quanto no que se refere à ontologia da diferença”.

Uma materialidade artística, seja na literatura, no cinema, na música, pintura, seria aquela que em os dois sentidos da estética se encontram, “se confundem a tal ponto que o ser do sensível se revela na obra de arte ao mesmo tempo que a obra de arte aparece como experimentação” (DELEUZE, 2006, p. 108). Com isso, a estética não busca pelo fundo do objeto artístico, pois não se deseja responder o que isto é, mas o que ela é capaz de mobilizar no corpo, na experiência, daí o caráter experimental imprescindível que Deleuze insiste em afirmar: “[...] é necessário que as condições da experiência em geral, se tornem condições de experiência real; a obra de arte, por outro lado, aparece realmente como experimentação” (DELEUZE, 1974, p. 262).

Vieira da Silva (2017), inspirada na leitura de *Lógica do sentido* (1974) e seus apêndices, *Platão e o simulacro*, *Lucrecio e o simulacro*, nos coloca que Deleuze se põe a pensar um projeto contemporâneo da filosofia, do qual estamos de acordo. Deleuze (1974) toma Nietzsche como seu aliado, pois este defende a revirada do Platonismo. Contudo, é importante destacar que isso não implica somente inverter o modelo e a cópia, pois antes pontua a importância de se oferecer uma dignidade ao mundo dos simula-

cros, pois este rejeita qualquer tipo de modelo, já que não depende da semelhança.

Partindo dessa leitura, a arte e a verdade assumem uma configuração completamente diferente daquela posta pela tradição³. Com essa aliança, Deleuze (2006), fala de uma *potência do falso*, que não remete ligações com as veracidades, mas com as transformações, com as mutações e com as metamorfoses. *A potência do falso* substitui a forma do verdadeiro, do bom e o reto pensamento, restando um trabalho efetivo de criação do pensar como seus atravessamentos, com as intensidades, com as afecções e com os encontros. Importa, para Deleuze, a força que essa potência produz, o que faz desmontar, rasgar, arrastar em suas variações.

A própria filosofia deleuzeana não é elaborada por um pensamento da semelhança, da cópia, da reprodução. Por isso, há em seu trabalho filosófico a importância do roubo, da captura. Não se trata de imitar, repetir o mesmo, mas fazer de outro modo, dizer de outra forma. Daí a ideia de criação, invenção de outros horizontes. Esse parece ser o campo da experimentação e não da reconhecimento.

Assim, para Deleuze não existe nenhuma verdade que não se falseie, pois a “verdade é uma criação” (DELEUZE, 1992, p. 157). A operação da verdade constitui uma série de falsificações que constitui um movimento, um trabalho, por isso, o seu trabalho com Félix Guattari produziu uma série de falsificações, no sentido de produção criativa.

Guattari, de algum modo, foi um personagem conceitual para Deleuze, e vice-versa. É exatamente por isso que a *potência do falso* remete a um processo fabulatório. Ao invés de se buscar uma verdade dentre as imagens-simulacros, sua defesa será pela potência dos efeitos que delas possam emanar, passando não somente pela arte, mas pela a filosofia, pela ciência e pelo aprender.

Então, é possível dizer que há uma montagem do sensível com elementos sensíveis (envolvendo a sensibilidade como em um processo de sentir, experimentar), que remete também aspectos de subjetivação no envolvimento do sentir, do estar imerso aos signos, pelo qual o ato de pensar se desdobra em objeto de uma sensibilidade, o que levaria a outro modo de exercitar o aprender junto ao sensível, nada de reproduzir, mas criar em estado de latência, em experimentação. Essa operação exige uma desmontagem do que parece dado e interpretado. É todo um trabalho de entrar no meio, fazer com e não como o outro.

Deleuze, agora ao lado de Guattari, retoma a questão da estética em *O que é filosofia?* (1992), quando traz à baila questões sobre a função da arte. Esta, na esteira desses autores, produz no corpo uma espécie de “bloco de sensações” capaz de modificar nossas percepções sobre o mundo, ainda que em pequenas partículas, arrastando a vida para mundos nunca antes habitados, instaurando modos outros de existência. Ainda nessa obra, os autores ponderam que a arte trabalha com a criação de afectos e perceptos (blocos de vida são abertos junto ao corpo sensível).

³ Não é a intenção da pesquisa se debruçar sobre essas questões.

Quando Deleuze convoca a arte em suas obras não é para tecer uma reflexão sobre uma teoria da arte, também não é uma mera exemplificação de conceitos ou legitimação, mas para se contagiar com o que há de mais potente e pedagógico na arte para fazer pensar. A arte, com seus blocos de afectos e perceptos (DELEUZE; GUATTARI, 1992), é uma travessia que leva o pensamento a pensar, uma experiência que instiga o impensável do pensamento, o indizível da palavra, o inaudível dos sons (DELEUZE, 1992). Essa captura que Deleuze elogia no procedimento dos artistas, como produzem seus objetos de arte em variações, possibilitando aberturas sensíveis para a sua filosofia.

Por essas veredas, então, é possível pensar o projeto filosófico deleuzeano, em certa medida, a partir dos encontros com a arte, uma experiência estética na qual o autor não deseja, efetivamente, explicar o que a obra quer dizer, tão pouco o seu significado, mas o que ela produz, o que faz funcionar no corpo sensível. Assim, a estética no pensamento deleuzeano funcionaria como uma espécie de húmus, um adubo orgânico que, quando misturado no solo filosófico (e quem sabe o educacional), potencializa a vida, florescendo conceitos, problemas para o pensamento, para o aprender.

Assim, falar em estética não é refletir sobre uma materialidade artística, mas o que dilata, os blocos de sensações que ela pode instaurar, pois “não existe uma formulação de um método de interpretação de obras de arte em Deleuze: o que importa é como acessar as linhas de intensidade de que o novo de uma obra é composto” (GALLO; MARTINEZ, 2015, p. 09).

Por isso, pensar a estética em Deleuze é perspectivar a heterogeneidade no pensamento que se afasta da representação (moral), aproximando-se das “diferenças no sensível que escapam a fixação em percepções ordinárias” (ARAUJO, 2017, p. 36).

Superadas estas considerações sobre a estética em Deleuze, é interesse pontuar, ainda que brevemente, o que se entende por experiência estética, uma vez que para o autor “obra de arte, por outro lado, aparece realmente como experimentação” (DELEUZE, 1974, p. 262).

Para Deleuze (1992), a experimentação é um processo vital regado pelos encontros e pelos afetos. Experimentar não é uma simples redução aos protocolos científicos, tão pouco tocar um objeto, empunhar pincéis e tintas sobre uma tela, dançar ao som de uma música, encenar um personagem... Experimentar é se deixar afetar pelos encontros com a vida, com as forças que nos atravessam rotineiramente e nos arrastam para outros lugares, que instauram um caos interior, que nos provoque de tal forma que seja insustentável retornar para o lugar anterior, para o que se era. Experimentar é se abrir aos encontros, deixar que algo passe, repasse, transpasse..., que faça a vida se abrir em multiplicidades, na diferença.

O aprender como estética é um caso de experimentação quando o corpo é afetado por forças, desejos e encontros capazes de mobilizar a criação de uma vida. Uma obra de arte é como uma abertura vital para mundos impossíveis, como possibilidade de experimentar vidas dissonantes, marginais.

Por essas linhas, a estética aparece na filosofia da diferença em aliança com o

pensamento. A estética como um modo de pensar no sensível que se dilata, e o aprender sendo uma espécie de testemunho do sensível, do jogo, da partilha, do imaginar, como uma experiência criadora, a promover o novo, bem com um saber não abstrato, assim como novas subjetivações vão sendo desenhadas, pois o corpo singular também é modificado diante dos processos criativos, corpo vivo, corpo imanente. O pensamento, dirá Deleuze (2006, p. 210), não é um ato natural, pois não se pensa a todo tempo; o pensamento é uma conquista, uma busca que se dá pela violência com os signos, pois “o pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que ‘dá a pensar’, daquilo que existe para ser pensado – e o que existe para ser pensado é do mesmo modo o impensável ou o não-pensado, isto é, o fato perpétuo que ‘nós não pensamos ainda’”.

Deleuze (2006) mobiliza todo um enfrentamento com a filosofia da tradição em prol de um pensamento sem imagem, um pensamento imanente e inventivo. Pensar não é reproduzir ou representar, antes é criar algo novo, e só criamos diante de um acontecimento da ordem do problemático.

Segundo Araujo (2017, p. 150), somente “os encontros violentos no mundo com certos signos a serem decifrados poderiam produzir o pensamento”, nos levando a ultrapassar o senso comum que limita nossa percepção de mundo. Podemos dizer que uma experiência estética instaura um problema que solicita sempre uma resposta, esta, porém, é sempre inovadora, única e singular.

É certo que não se sabe o que pode afetar um corpo, como ou quais obras de arte, ou quaisquer outras coisas do mundo podem, efetivamente, instigar o pensamento, pois isso se trata de um processo singular, uma travessia a qual devemos nos lançar, por isso Deleuze (1974) afirma a imprescindibilidade da experimentação. Já dissemos que para esse autor não se pensa sozinho, trata-se de um acontecimento, um lampejo. Um escritor, por exemplo, não senta na cadeira e instantaneamente tece a sua obra completa; igualmente, o pintor, o desenhista ou o músico não são arrebatados imediatamente com uma “ideia”, há todo um processo, um ecossistema é mobilizado no ato criador... riscar, apagar, rabiscar, rasgar o papel, andar, conversar, tomar uma taça de vinho, retornar. O que se quer ponderar com isso é que nem sempre se chega a uma gênese do pensamento, ao instante em que a ideia lampeja, sem antes passar por certos movimentos preparatórios, por um processo experimental e corporal, uma espécie de desmontagem dos órgãos, de agitação do corpo ou mesmo um desassossego.

Uma experiência estética, portanto, atravessa essas zonas de vizinhanças, essas alianças com materialidades artísticas, ou não artísticas, com a materialidades das criações, capazes de instaurar blocos de sensações, alargando nossas visões de mundo calcadas na representação e no senso comum, abrindo o corpo e a vida para a criação. Nesse processo, há toda uma abertura do corpo e do pensamento, convocando novas formas de interação com a vida, remetendo, por outro lado, novas formas de aprender, de ver, de sentir, de perceber, levando a pensar novas maneiras de lidar com

a educação, com os processos educativos para além do pensamento dogmático.

Clarões desabadores do pedagógico

O aprender se tornou o fim último do projeto educacional instaurado no ocidente moderno, este pautado na concepção de mundo (sensível) recheado de informações que precisam ser (re)conhecidas para então ser reproduzidas na sociedade. No entanto, em Deleuze (2006), podemos encontrar uma oposição entre aprender e conhecer. Aprender está mais próximo dos movimentos mínimos, dos problemas que instigam o pensamento, da experiência com o ato criador, ao passo que o conhecer está imbricado na generalidade do conceito.

Embora Deleuze não tenha, efetivamente, elaborado questões propriamente educacionais, é possível encontrar nesse autor algumas chaves que podem ser colocadas para o aprender e que confere abalos para a educação posta pela imagem dogmática, clarões derrubadores do pedagógico (ORLANDI, 2018).

Em uma entrevista intitulada *sobre a filosofia* (1992, p. 190), “dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se saber”. A passagem em questão desloca o professor do suposto saber, pois é claro que ele é iniciado em algum saber, mas o que Deleuze (1992) levanta é que o professor compõe para si mesmo uma experiência incessante no seu próprio aprendizado, em que ultrapassa o imediato para tornar o seu campo de atuação uma busca, desafiando a si mesmo, promovendo uma abertura para o desconhecido em si, fomentando no seu saber um campo problemático.

O aprendizado não vem ligado a uma boa vontade do professor. Por exemplo, qualquer aluno pode ser um disparador sombrio por meio de uma pergunta ou mesmo uma leitura, um filme, um passeio, a observação de uma obra artística. Desse modo, o aprender está ligado à força do sensível, retirando o corpo e as faculdades de uma suposta inércia ou acumulação de um saber morto, sem ligação com o mundo.

Nas teorias pedagógicas contemporâneas, muito se discute sobre ensino e aprendizagem a partir de uma relação de causa e efeito, em que o professor, detentor de todo o saber, transmite um dado conhecimento ao aluno (KASTRUP, 2001). Aprender por essas linhas impõe duas questões demasiadamente problemáticas para Deleuze: a primeira quando se pressupõe que só aprendemos quando alguém, com uma boa vontade, ensina algo; a segunda quando se vislumbra que somente aprendemos aquilo que é ensinado. Contra esses axiomas, Deleuze dirá que “nunca se sabe com antecedência como alguém aprenderá” (DELEUZE, 2006, p. 252), ou seja, não se pode determinar se aquilo que estamos ensinando está, efetivamente, sendo aprendido.

Clarice Lispector, uma escritora consagrada na literatura brasileira, embora não tenha se debruçado pelos problemas da educação, lança-nos alguns enigmas em seu romance *Uma Aprendizagem ou O livro dos prazeres* (1998), sobre o aprender. Em certa passagem, a personagem principal, Lori, declara ao seu professor de Filosofia, Ulisses: “Aprendo contigo mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, apren-

di o que você nem sonhava em me ensinar” (LISPECTOR, 1998, p. 157).

Aprender com o outro, mas não aquilo que foi efetivamente ensinado, é o mistério que Clarice propõe aos seus leitores, o qual, em certa medida, apresenta-se como clarões desabadores do pedagógico, uma vez que coloca em dúvida o aprender como resultado do fenômeno causa e efeito imbricado na relação ensino e aprendizagem. No romance em questão, Clarice se aproxima de Deleuze, ainda que não o tenha lido, quando expõe para Úlisses que não se pode prever de antemão como Lóri aprende, igualmente, que é possível pensar em um aprender que não é conduzido ou orientado pela boa vontade do professor. Que aprendizagem seria essa que se efetiva “com” o outro?

Deleuze (2006) nos coloca uma questão interessante sobre o aprender que mobiliza o deslocamento do conectivo “como” em direção ao “com”. Lóri aprendeu “com” Ulisses, mas não “como” ele desejava. Em *Diferença e Repetição* (2006, p. 48), Deleuze afirma “nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. 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”. Nessa passagem, encontramos aberturas para um aprender com os signos.

Em *Proust e os signos* (2010, p. 31-32), Deleuze comenta: “quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente bom em latim, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviram de aprendizado?”. A passagem vem implicando o corpo com os signos, corpo e seus encon-

tros intensivos, indicando que o aprender diz respeito a esse encontro com os afetos, com o fortuito, que arrasta o corpo para lugares desconhecidos e instaura uma estranheza, uma agitação, um desamparo, um seguir pelas forças das sensações em que o corpo é lançado por afetos velozes, lentos, disposições, indisposições, independentemente de quem tenha emitido os signos, todo um corpo jogado ao sensível é instaurado.

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, 2010, p. 4).

O signo, como diz Deleuze, “nos rouba a paz” (2010, p.15), colocando em perigo o coerente, provocando um desprazer, uma insatisfação. De certa maneira, mostra que a ideia do aprender implica em uma experiência do desassossego, fora da forma, da estrutura organizadora do ensino. Aqui não há uma natureza causal que remete a uma causa final, mas alguma coisa passa pelo casual, pela exterioridade das relações, não podendo mais ser deduzida dos termos que a elas são ligadas. Como não

dizer que isso seria um grito a toda e qualquer uniformização dos corpos? Um grito para a educação? Destacamos o heterogêneo e a diferença como vetor fundamental para o aprender.

Em *Diferença e Repetição* (2006, p. 37), capítulo III, Da imagem do pensamento, Deleuze comenta:

Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso em relação a esta atividade só começa com a procura de soluções, só concerne às soluções (...) como se não continuássemos escravos enquanto não nos dispusermos dos próprios problemas, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão aos problemas.

Na passagem anterior, o aprender avança em uma complexa rede de pensar, sendo que essa atividade não está reduzida a solucionar, mas diz respeito àquilo que nós somos capazes de problematizar, formular problemas, inventar os próprios problemas, politizando nossas atitudes, escolhas, assim como produzindo ações éticas e também estéticas diante de nossa imersão nos campos problemáticos.

O campo problemático tem relação efetivamente com os signos, pois eles dão problemas, formam problemas, abrem nossa sensibilidade para o outro e para o mundo e são complexidades díspares que pulsam anarquicamente, variando infinitamente. Aprender, para Deleuze, está em uma complexa relação com o que difere no corpo violentado pelas disparações do fora, insuflado em meios aos perceptos que arrastam

sensivelmente o corpo para esferas desconhecidas, implicando olhar o caos, assim como pensar e o sentir e o fabular. Com isso, o aprender remete a uma experiência dinâmica e estética de maior envergadura, pois promove a possibilidade de se entender que o processo é caótico, heterogêneo, incabado, exigindo uma agitação permanente instauradora de experiências criadoras frente à possibilidade do novo, lançando tanto o aluno quanto o professor a uma experiência criadora, pois pensar é criar.

Isso não remete a uma conexão com o dado, com a fidelidade, com a adequação, nem mesmo com o identificar, o reconhecer, o universalizar, uma vez que implica em percorrer atos paradoxais que não emanam necessariamente de uma inteligência e não ocorre por relações de similaridades, de uniformidades, de significante-significado, de linearidade, recusando um método predefinido, sendo este um problema de cultura e de sensibilidade.

O corpo é lançado em um *precursor sombrio*, “por isso, 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, 2010, p. 21). Qualquer encontro com forças da ordem do problemático tem potencial para mobilizar, no corpo, o aprendizado, “ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo” (GALLO, 2017, p. 7).

O aprender não diz respeito ao acúmulo do conhecimento, não depende de uma verdade simples em oposição ao erro,

mas tem ligações com os sentidos de quem atribui o que é verdade. O aprender não é mera transmissão, tampouco vem como preenchimento de lacunas ou de estados de ignorância, pois para ignorar é necessário perceber, sentir os signos. Por isso, Lori aprendeu com Ulisses não necessariamente a matéria que o professor ministrava, mas todos os signos que o homem emitia.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (DELEUZE, 2010, p. 21).

Aprender diz respeito aos modos inventivos (ZOURABICHVILLI, 2016), não se encontra plasmado em livros, em modelos, isso tudo pode até ajudar, mas não se constitui na experiência do aprender, que não se dá com a ação de extrair, de retirar, de copiar, de imitar, mas como um signo que se afirma, que se escolhe, que se demarca em sentidos e preferências. A relação com o signo implica o trabalho, implica problematizá-lo, atribuir valores, pois aprender é fazer de

outro modo, remetendo a uma eterna agitação dos sentidos.

Aprender demanda algo a mais, exige do corpo uma violência que force o pensamento, reivindica um exercício ético e estético; o ato de aprender exige que se abandone essa apazibilidade que conforta o sujeito moral e metódico, forçando-o a pensar.

No conto *Amor* (1982), Clarice Lispector nos apresenta a história de Ana. Mulher, mãe de família e dona de casa. Ana é uma mãe comprometida com a educação dos seus filhos e o cuidado do marido. Seus dias são preenchidos com tarefas domésticas. Entre uma tarefa e outra, Ana vai à feira, ao supermercado, à farmácia. Cumpre fielmente com o destino de sua existência. Certa vez, voltando da feira, Ana avista, da janela do bonde, um homem cego, mascando chicletes e olhando em direção ao horizonte “sem sofrimento, com os olhos abertos” (LISPECTOR, 1982, p. 24). Os olhos de Ana estão fixados nessa imagem, paralisados em uma espécie de transe, a qual só é rompida com a “arrancada súbita” do bonde. A sacola de compras, depositada em seu colo, cai no chão. As frutas se espalham. Os ovos quebram revelando toda sua viscosidade ao mundo. Ana também é “quebrada”. Esse acontecimento, demasiadamente banal, desperta um monstro que habita seu interior, um animal feroz até então adormecido. O caos se instaura em seu corpo. Enfurecida, Ana abandona suas compras, passa a perambular, sem destino certo, o mundo.

O corpo de Ana é atravessado por um projeto de educação configurada pelo processo civilizatório e erigido por uma boa moral, porém, o encontro com o cego ins-

taura um desassossego, seu corpo sereno é estilhaçado. Ana se vê diante de um aprendizado vital, instigado por um acontecimento da ordem do problemático. Seu processo de aprendizado é uma travessia, pois para Deleuze (2006, p. 238), “aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (2006, p. 238).

Nesse sentido, aprender está ligado aos encontros com os signos, pois são eles que exercem uma violência no pensamento. São esses encontros que abrem possibilidades existenciais à vida, e isso só é possível porque existe um corpo sensível que se deixa afetar por essa força estranha, pelas experiências, pelos problemas que saltam a ordem dos acontecimentos cotidianos: “Deleuze defende a noção de um aprender que não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento” (GALLO, 2017, p. 8).

O aprender como experiência estética é um mergulho do corpo nas águas profundas e misteriosas, ao mesmo tempo que se coloca à exposição do sensível, dos encontros, que podem vir por todos os lados, na leitura de um livro, na ida ao cinema, ao teatro, o encontro com uma poesia..., contagiando-se com materialidades inventivas, não para explicar o que elas querem dizer, mas para experimentar, em seus corpos, blocos de sensações. Estes encontros não se traduzem apenas nas relações entre corpos vivos, mas também “entre corpos físicos; corpos vivos e físicos. Mas para Deleuze, o que se encontra não são corpos totalizados e sim pontos notáveis dos corpos, que geram signos” (BARROS; MUNARI; ABRAMOWICZ, 2017, p. 108).

Se aprendemos com contágios estéticos, é porque existe um corpo. Segundo Deleuze (2006, p. 37), “não há ideomotricidade, mas somente sensório-motricidade”. Ou seja, aprender não se pressupõe, efetivamente, um movimento na ideia, mas agitações de sensibilidades no corpo.

O que pode surgir desse encontro entre o corpo e a experiência estética? Não se sabe ao certo, não há como prever de antemão! Por isso, muitos tratados pedagógicos falham na tentativa de impor uma teoria do aprender calcada em percursos metodológicos que tomam a premissa de que todos aprendem da mesma forma: “essa imprevisibilidade do aprender joga por terra toda a pretensão da pedagogia moderna em ser uma ciência, a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem” (GALLO, 2017, p. 37). Por essas linhas, não existem métodos que nos levem ao aprender, assim como não há um planejamento fechado. O aprender floresce de modo singular em cada corpo, sensivelmente afetado (KASTRUP, 2001).

Não se sabe o que pode um corpo, assim como não se sabe como alguém aprende. Como diria Deleuze (2006), a aprendizagem é um percurso sombrio, é uma experiência singular. O que sabemos é que na experiência estética podemos encontrar uma força insólita capaz de alargar nossas visões demasiadamente conservadoras, nossas concepções fundamentadas na reprodução do senso comum, instigando o corpo a pensar, levando-nos a questionar o que está posto e, quem sabe, fazer da vida uma obra de arte, mas para isso é preciso um envolvimento, uma experimentação.

Tamanho é a importância do aprender como experimentação estética com os signos, que Deleuze nos apresenta um exemplo a partir do nadador:

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos (DELEUZE, 2006, p. 31).

Como o nadador aprende a nadar? Deleuze (2006) dirá que o nadador aprende quando seu corpo sensível experimenta os signos da água. O nadador não aprende ao reproduzir as instruções de seu professor, pois se pode conhecer a técnica e ainda assim não saber nadar. Só houve aprendizado porque o nadador se permitiu à aventura vital de entrar na água, de deixar seu corpo contagiar-se com as suas micropartículas aquosas.

Se falamos em um aprender (a nadar) como uma aventura é porque esta pode ser uma experiência amorosa e igualmente mortal e estética. “Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os

signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal (DELEUZE, 2006, p. 31). O nadador é aquele que cria um relacionamento de amor, mas que também é um perigo inevitável de morte.

Aprender como experiência estética é um acontecimento. O corpo é esse que aprende a nadar, nadando, sentindo as partículas das águas, percebendo como essas partículas engendram o corpo e o conduzem para outro lugar. Esse aprender não diz respeito ao universal, mas aos processos singulares. Assim, aprender como experiência estética é abrir o corpo para blocos de sensações que, sendo atravessado por estes blocos, cria campos sensíveis, não como campo modelar, pois cada corpo, singularmente, emerge a partir dos seus encontros, permitindo dizer o quando a filosofia Deleuziana faz desabar clarões de uma pedagogia dogmática.

Contudo, se não é para seguir ao menos variar suas condições, pois não se trata de progresso, mas encontrar maneiras de entrar no meio dos processos de experiência do aprender, daí suas possibilidades estéticas como alargamento do sensível.

Referências

- ARAÚJO, André Vinícius Nascimento. Deleuze e Kant: a experiência estética e a gênese do pensamento. *Revista Perspectiva Filosófica*, v. 44, n. 1, ago. 2017, p. 137-156.
- AZEREDO, Verônica Pacheco. Nietzsche e a justificação estética do mundo. *Prometheus-Journal of Philosophy*, v. 3, n. 5, jun. 2010, p. 61-68.

- BARROS, Gustavo; MUNARI, Silvio Ricardo; ABRAMOWICZ, Anete. Educação, Cultura e Subjetividade: Deleuze e a Diferença. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 1, set. 2017, p. 108-124.
- BOUDINET, Gilles. **Deleuze et l`anti-pédagogue: vers une esthpetique de l`education**. Paris: L`harmttan, 2012.
- CHARBONNIER, Sébastien. **Deleuze pédagogue: La finction transcendente de l`aprendissage et du problème**. Paris: L`harmattan, 2017.
- CARDOSO JR, Hélio Rebello. Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 1, abr. 2006, p. 37-51.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. Sobre a Filosofia. In: **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Editora perspectiva, 1974.
- _____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Clair. **Diálogos**. São Paulo: Editora escuta, 1998.
- DELEULE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze e Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.
- GALLO, Sílvio. O Aprender em Múltiplas Dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, jun. 2017, p. 103-114.
- GALLO, Luz Elena; MARTÍNEZ, Leidy Johana. Líneas pedagógicas para una educación corporal. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 157, jun. 2015, p. 612-629.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**, v. 6, n. 1, jun. 2001, p. 17-27.
- LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora: 1982.
- LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze e a filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- NABAIS, Catarina Pombo. Filosofia, Arte e Ciência: modos de pensar o acontecimento e o virtual segundo Gilles Deleuze. **Estudios de Lógica, Lenguaje y Epistemología**, v1, n. 1, jan. 2010, p. 319-326.
- ORLANDI, Luiz. **Arrastões na Imanência**. São Paulo: Editora Phi, 2018.
- RAMOS, Maria Neide Carneiro; BRITO, Maria dos Remédios de. As linhas que tecem o aprender e o ensinar em ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 20, N. 2, jun 2018, p. 1-24.
- RANCIÈRE, Jacques. Existe uma estética Deleuzeana? In: ALLIEZ, Éric (org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- VIEIRA DA SILVA, Cíntia. Intensidade e individuação: Deleuze e os dois sentidos de estética. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 29, n. 46, abr. 2017, p. 17-34.

ZOUTABICHVILLI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: Editora 34, 2016.

Recebido em: 23/07/2020
Aprovado em: 17/10/2020