

POR UMA PEDAGOGIA DOS AFETOS:
O APRENDER COMO DECIFRAÇÃO DE SIGNOS

Fabiana Martins
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil

Resumo:

Neste artigo, apresentamos um breve estudo filosófico sobre o aprender, posicionando-nos contra a tendência de alguns discursos pedagógicos que desenham o aprender como uma figura de segundo plano no binômio ensinar-aprender. Nossa hipótese é de que isso ocorre devido à centralidade do método no processo educativo de ensino. Visamos, aqui, deslocar o aprender para primeiro plano, e, para tanto, consideramos importante fazer uma desarticulação do binômio ensinar-aprender pela descentralização do método no processo educacional. Encontramos Gilles Deleuze como um potencial interlocutor, dado que, para ele, a aprendizagem está relacionada à interpretação de signos. A aprendizagem como interpretação de signos traz consigo a concepção segundo a qual aprender é uma experiência de busca pelo sentido de signos que se impõem. Neste sentido, Deleuze nos traz a possibilidade de pensar uma aprendizagem desvinculada não somente do método de ensino, como, também, da comum ideia de que aprender é adquirir conhecimento. Nosso esforço será, aqui, então, articular as ideias deleuzianas sobre o aprender com os conceitos de “pensamento”, “criação” e “problema”, essenciais ao pensamento educativo deleuziano. Procuramos, fundamentalmente, propor um outro olhar sobre a aprendizagem, aliando-nos, de um lado à concepção segundo a qual aprender é decifrar signos, e, de outro, trazendo a concepção do que aqui chamamos de “pedagogia dos afetos”.

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

Por una pedagogía de los afectos: el aprender como descifrar de signos

Resumen:

En este artículo, presentamos un breve estudio filosófico acerca del aprender, posicionándonos contra la tendencia de algunos discursos pedagógicos que describen el aprender como una figura de segundo plano en relación con el enseñar. Nuestra hipótesis es que esto ocurre debido a la centralidad del método en el proceso de enseñanza. Buscamos aquí desplazar el aprender para el primer plano, y, para esto, consideramos importante hacer una desarticulación del binomio enseñar-aprender a través de la descentralización del método en el proceso educacional. Encontramos en Gilles Deleuze un potencial interlocutor ya que, para él, el aprendizaje está relacionado con la interpretación de signos. El aprendizaje como interpretación de signos lleva consigo una concepción mediante la cual aprender es una experiencia de búsqueda por el sentido de signos que se imponen. En este sentido, Deleuze nos ofrece la posibilidad de pensar un aprendizaje desvinculado no solamente del método de enseñanza, sino también, de la idea común según la cual aprender es adquirir conocimiento. Nuestro

por una pedagogia dos afetos: o aprender como decifração de signos

esfuerzo será, así, articular las ideas deleuzianas acerca del aprender con los conceptos de "pensamiento", "creación" y "problema", esenciales para el pensamiento educativo deleuziano. Buscamos, fundamentalmente, proponer una otra visión acerca del aprendizaje, aliándonos, de un lado, a la concepción segundo la cual aprender es descifrar signos y, del otro, a la concepción de lo que, aquí llamamos, "pedagogía de los afectos".

Palabras-clave: aprender; método; signos; Deleuze; pedagogía de los afectos

For an affect pedagogy: learning as sign deciphering

Abstract:

In this essay we aim to present a brief philosophical study about learning by turning against the tendency of some pedagogical discourses that conceive of learning as a second plane figure in the binomial: teach-learn. Our hypothesis is that this happens because of the centrality of such a method in the educational process. We aim to move learning to the first plane, and for these reasons, we assume that it is important to unlink the binomial of teach-learn by decentralizing this method in the educational process. We found Gilles Deleuze to be our principal partner in this task because, in his view, learning is related to the interpretation of signs. Learning as an interpretation of signs means that learning is an experience of searching for the meaning of the signs by which we have been affected. In this way, Deleuze grants us the possibility for imagining learning untied not only from a teaching method, but also from the common idea that learning means acquiring knowledge. Our effort here will be to articulate Deleuze's ideas about learning by examining his concepts of "thought", "creation" and "problem", all of which are crucial to Deleuze's educational approach. Basically, we have tried to propose another vision for learning considering, on one hand, the conception of learning as interpretation of signs, and on the other hand, the notion of what we call here "pedagogy of affection".

Keywords: learn; method; signs; Deleuze; pedagogy of affects



POR UMA PEDAGOGIA DOS AFETOS:
O APRENDER COMO DECIFRAÇÃO DE SIGNOS

1. A pedagogia, o ensino-aprendizagem e o lugar da aprendizagem

Este artigo pretende trazer à baila a questão da aprendizagem, distinguindo-se do foco comumente presente em muitos discursos pedagógicos¹. Partimos da constatação de que esses discursos, notadamente empenhados nos desenvolvimentos de estudos sobre o ensino-aprendizagem – binômio caro à pedagogia – acabam por apresentar o aprender como uma figura de segundo plano. Colocar o aprender como segundo plano é, para nós, conceber a aprendizagem como uma “passagem” entre o não saber e o saber, possibilitada por meio de um método que seria capaz de transmitir o saber. O aprender ocuparia, assim, um lugar vazio à espera do saber, e o aprendiz seria apresentado como um sujeito silencioso que precisa preencher seu silêncio com as palavras a serem transmitidas pelo ensinamento. Haveria um “sujeito silencioso”, ou, ainda, um “sujeito ainda não articulado” que precisaria das palavras e do conhecimento para se articular.

Na contracorrente desta concepção, encontramos em Gilles Deleuze um outro sentido para a concepção do conceito de aprendizagem. Para Deleuze, resumidamente, aprender é decifrar signos, é interpretar, criar sentidos para signos desconhecidos. O aprender em Deleuze aparece não somente desvinculado da díade ensino-aprendizagem, como, principalmente, se relaciona a um processo de criação. A pedagogia como “petição de princípio”² torna-se, assim, nossa principal questão. Como um estudante pode, voluntariamente, engendrar-se no processo do aprender e do pensar, se aquilo que nos faz pensar e aprender são os signos que, pelo menos à primeira vista, nos são inassimiláveis? Como podemos supor, de antemão, no âmbito pedagógico ou fora dele, que os signos que nós emitimos são aqueles que importam ao outro decifrar?

¹ Neste texto, usamos a palavra “pedagogia” – discursos pedagógicos, correntes pedagógicas – para tratarmos de questões inerentes às questões macropolíticas relativas ao ensinar e ao aprender. O termo “educação formal” no sentido macropolítico, ou seja, naquele sentido em que usam os documentos oficiais que ditam as normas e metas da educação nacional.

² CHARBONIER, Sébartian. **Deleuze Pédagogue**. *La fonction transcendente de l'apprentissage et du problème*. Paris: L'Harmattan, 2009.

por uma pedagogia dos afetos: o aprender como decifração de signos

Peguemos o exemplo de Paulo Freire para que possamos explicar melhor o que entendemos como discurso pedagógico, mais especificamente como discurso pedagógico que apresenta o aprender como uma figura menor dentro da díade ensinar-aprender, sem termos a pretensão de abarcar todo o pensamento freiriano.

Paulo Freire é, sem dúvida, um educador que marcou a história pedagógica do Brasil e da América Latina. Através da concepção de educação popular, tendo como objetivo a *conscientização* para a transformação da realidade, Freire consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea, comprometendo-se com a educação como processo de tomada de consciência para mudança social. Num contexto de exclusão social e perpetuação do *status quo*, no qual a escola funcionaria como um lócus privilegiado para a manutenção da desigualdade social, Freire surge como um pensador comprometido com uma educação democrática e libertadora, pois, diz ele “(...) o processo de alfabetização política – como o processo linguístico – pode ser uma prática para a domesticação dos homens, ou uma prática para a sua libertação” (FREIRE, 2001: 31).

A educação seria uma práxis que visaria transformar o saber ingênuo em saber científico, na qual o educando começaria a ter consciência de si e de sua situação social. Seria, pois, um processo de conscientização: implica na ultrapassagem da apreensão do real na esfera do espontâneo, para chegar a uma “esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 2001: 30). Faz-se necessário, portanto, que o aluno tome consciência de sua situação social e política, para se libertar das amarras sociais que o oprimem; é preciso que ele “saiba” de sua situação, que ele “saiba” ler para poder saber “melhor ler o mundo”. Uma das metas do professor seria, também, ensinar o educando a “pensar certo”. Freire criou um método próprio ou, como ele diz, uma “metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse (...) o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender” (FREIRE, 2001/2006: 74).³ Freire (2003/1996: 69-70, grifo do autor) nos diz:

³ O método criado consistia em cinco etapas. A primeira consistia em descobrir o universo vocabular dos grupos com os quais se estaria trabalhando, partindo para a segunda etapa que seria a da seleção de palavras dentro desse universo – seguindo critérios como a riqueza silábica, a dificuldade fonética, o conteúdo etc. Após a etapa de seleção, caberia ao educador criar “situações existenciais típicas do grupo” (FREIRE, 2001/2006) e trabalhá-las. Os



Creio poder afirmar (...) que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um quem ensinando, aprender, outro que, aprendendo, ensina, daí seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonho, utopias, ideais. Daí sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não ser neutra.

O trabalho do educador é, segundo Freire, um trabalho dialógico que se inicia com um estudo da realidade (realidade do educando) e uma organização dos dados (trabalho feito pelo educador); a partir de então, surgiriam temas norteadores do processo educativos. Fundamentalmente, os conteúdos de ensino surgiriam de uma metodologia dialógica comprometida diretamente com a vida dos estudantes. Assim, não caberia à educação o papel de transferência de conhecimento, senão a criação de espaço para a construção de conhecimento.

É preciso, antes de tudo, compreender Freire como um homem histórico, inserido numa concepção humanística de educação - em determinados momentos, o educador nos fala que a força do humanismo deve ser capaz de atravessar o discurso pedagógico - que visa à transformação da sociedade excludente na qual vive. Freire é, também, um marxista, no sentido mais elementar que se possa usar deste conceito: enxerga a sociedade em classes, e visa à superação dessa dicotomia opressora, ou, em suas palavras a “eliminação da opressão desumanizante” (FREIRE, 2001: 35). Em Freire, como em Marx, a existência do real é a priori, mas é o trabalho do pensamento que apreende esse real; cabe ao oprimido, então, ser estimulado a pensar o real e compreender a realidade como construída socialmente, colocando em xeque a naturalidade com a qual via a sociedade até então.

A concepção de aprender em Freire tem a marca do saber, ou, em outros termos, de uma aquisição ou uma construção de conhecimento articulada ao ensinar. Levantamos aqui algumas questões que nos servirão como guia para expor o que

educadores elaborariam, numa quarta etapa, “fichas indicadoras” que ajudariam na mediação do debate, e, posteriormente, na quinta etapa, confeccionariam fichas organizadas pelas “famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras” (FREIRE, 2001/2006: 51).

por uma pedagogia dos afetos: o aprender como decifração de signos

desejamos: uma concepção de aprender que nega a primazia do método e questiona o lugar do ensinar. Como lidar com a individualidade da aprendizagem de cada sujeito, quando o concebemos como sujeito social, deixando pouca margem para outros aspectos e outras forças que inferem na formação da subjetividade? Como lidar com a individualidade da aprendizagem de cada sujeito quando fazemos uso de uma metodologia de aprendizagem para a construção de um saber - e quando, de alguma forma, fazemos julgamento deste saber? Colocamos, ainda, mais uma questão: o que é “pensar certo” e como se pode “ensinar a pensar certo”? Como, com respeito à liberdade e autonomia de cada educando, podemos saber o que é o “pensar certo”?

Carreira (2010: 76-77) pondera a problemática de Freire e, a partir dela, seguindo uma possível leitura que se possa TER fazer de Deleuze sobre a educação, faz o seguinte comentário:

(...) quando o educador progressista libertador coloca sua marca sobre o “saber”, isto é, tem a intencionalidade voltada para a superação do saber como possibilidade de conscientização e libertação, considerando o saber como expoente da relação do ensino, o aprender, embora compreendido diferentemente ao da educação bancária, resulta como figura “menor”, para o que de fato lhe é mais significativo, que é o próprio saber.

Estas são questões que não foram colocadas por Freire, porque sua preocupação era outra. Vê-se, claramente, que o plano sobre o qual Freire ergueu sua teoria é distinto do qual poderíamos trabalhar com uma leitura deleuziana da educação. Não é nossa intenção, aqui, trabalhar exaustivamente Freire, senão trazê-lo para exemplificar uma concepção de leitura pedagógica que parece apresentar o aprender como uma “figura menor” ou, ainda, como um processo alocado em um segundo plano na díade ensino-aprendizagem. Mesmo Freire, um educador que, reconhecidamente, teve um importante papel político na alfabetização de jovens e adultos, principalmente por opor-se à educação bancária, prioriza o método e considera o saber como a finalidade da aprendizagem.

Tentamos exemplificar aqui a questão pontual sobre a qual este artigo trabalhará: a aprendizagem como aquisição de conhecimento, fazendo uso de um método que permita a articulação entre o que se pretende ensinar e o que se deseja que



seja aprendido. Haveria, certamente, outras possibilidades de trabalho entre Deleuze e Freire, trabalho que os aproximaria. Contudo, aqui, nos restringiremos exatamente no conceito de aprender, cabendo ressaltar que trazemos Freire somente como uma exemplificação do que chamamos “discurso pedagógico”, sem a pretensão de abarcar todo o pensamento freireano, muito menos com a intenção de diminuir ou desmerecer o papel deste educador na politização da educação.

Deleuze inaugura outra concepção sobre o aprendizado e o pensamento: aprender e pensar são movimentos singulares que estabelecem relações heterogênicas entre aquele que aprende e os signos sobre os quais se debruça para decifrar. Portanto, saber a forma com a qual alguém aprende é difícil, ou mesmo impossível, porque cada pessoa estabelece uma relação única com signos. Diríamos, em poucas palavras, que Deleuze concebe a aprendizagem como interpretação de signos e, para o filósofo, é “o acaso do encontro [com os signos] (...) que garante a necessidade daquilo que é pensado” (DELEUZE, 2010: 15). Contraditoriamente ao que Freire defenderia, Deleuze nega que esta relação possa ser “igual” mesmo dentro de um determinado grupo – social, cultural, político – porque não se trata de lidar com o aprendiz como um sujeito social, senão como uma singularidade.

2. Sobre a tradição filosófica e imagem dogmática do pensamento

O pensamento deleuziano sobre a aprendizagem tem muitas articulações, e se alia a diversos conceitos. Uma dessas articulações é com a história da filosofia, e é a partir daí que começaremos a esboçar aqui nosso estudo.

Segundo Deleuze, a filosofia teria criado uma tradição com base em pressupostos – tanto objetivos, quanto subjetivos. Para começar, então, partir-se-ia de conhecimentos partilhados por todos, a fim de que o pensamento a ser erguido também fosse compartilhado por todos.

Segundo a tradição, o sujeito desejoso de conhecimento se voltaria espontaneamente conhecimento (entendendo, tradicionalmente, conhecimento como sinônimo de verdadeiro). Haveria, aí, o pressuposto de um “pensamento natural” articulado à crença de uma “boa vontade do pensador” e de uma “natureza reta do pensamento” (DELEUZE, 2009/1968). Perpassando essa concepção de pensamento,

por uma pedagogia dos afetos: o aprender como decifração de signos

como um elo que ligaria estes três pressupostos, encontramos o método, que seria “capaz de vencer as influências exteriores que desviam o pensamento de sua vocação e fazer com que ele tome o falso pelo verdadeiro” (DELEUZE, 2010/1976 :88). Na tradição, portanto, o pensar não só estaria vinculado a pressupostos implícitos e pré-filosóficos, no sentido em que traria a imagem de um pensador naturalmente voltado ao verdadeiro, mas também ao modelo da reconhecimento.

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

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

Neste sentido, simultaneamente, a reconhecimento exige:

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

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



Num certo sentido, esta imagem é também moral, pois, diria Deleuze recorrendo a Nietzsche, só a moral tem a habilidade de nos fazer crer que o pensamento tem uma boa natureza, que o pensador uma boa vontade e que o Bem articularia o pensamento com o Verdadeiro (DELEUZE, 2009/1968). Esta imagem é moral, ainda, porque nos faz celebrar as instituições. O *mesmo* nos conduz ao encontro de valores estabelecidos pelo Estado, pela Igreja, pela Família, como se o tempo dos objetos fosse eterno e eternamente estes objetos fossem sacralizados. Eis o perigo da recongnição: nos faz celebrar valores estabelecidos e nos deixa pouco espaço para a criação de novos valores (DELEUZE, 2009/1968).

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

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

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

O erro, causado por “forças do fora”, por fatos que desviam a retidão do pensamento, é a figura do negativo no pensamento dogmático. Diríamos que ele é como uma espécie de falha do bom senso sob a égide da forma do senso comum que

por uma pedagogia dos afetos: o aprender como decifração de signos

permanece sempre inalterado em qualquer tempo e lugar, “dá o testemunho da persistência da imagem dogmática em considerar a natureza reta do pensamento e os desvios condicionados aos fatos exteriores” (CARREIRA, 2010: 37).

4. Sobre signos e encontros

Na contracorrente da tradição, Deleuze pensa a filosofia de outro modo, negando os pilares que a constituíram – tradicionalmente, pelo menos. É neste momento que encontramos, dentre outras questões, a questão da aprendizagem no pensamento deleuziano.

Para Deleuze, o aprendizado só é possível pelos encontros fortuitos com signos que nós não prevemos e não conhecemos, ou seja, signos não fazem parte do nosso universo de reconhecimento. Ao não os (re)conhecermos, somos forçados a interpretá-los, decifrá-los. Somos forçados a pensar com aquilo que não está posto, não está ao alcance da reconhecimento, aquilo sobre o qual não temos idéias nem imagens; a força da impossibilidade da reconhecimento é propriamente o que leva ao processo da aprendizagem e, concomitantemente, do ato de pensar. Somos forçados a buscar a verdade dos signos – ou o sentido dos signos – pelos quais fomos desestabilizados, signos que estão à margem de nossa zona de domínio, sobre a qual erguemos nossas vidas e criamos, dentre outras coisas, certezas e universos de valores.

Contraditoriamente ao que a tradição teria feito ao conceber o sentido como a condição do verdadeiro, numa proporcionalidade resguardada entre a extensão e o condicionado, aquela sendo maior que este, fazendo, assim, do sentido a fundação da verdade e do erro uma possibilidade, Deleuze faz recair o sentido sobre os signos.

O encontro com os signos abriria como que uma zona de sentido, sobre a qual se debruçaria o aprendiz que, no trabalho de decifração dos signos, iria desvelando e lapidado o sentido do signo. A questão tangeria, então, a “experiência real”, que coloca sobre o sentido a própria produção do verdadeiro, ultrapassando as demarcações *apriorísticas* do falso e do verdadeiro. Não se trata, contudo, de “renunciar à procura da



razão das coisas. Simplesmente, esta razão não é geral e abstrata, mas concreta e a cada vez singular” (BOUANICHE, 2007: 80, tradução nossa)⁴.

Ao atrelar a aprendizagem aos encontros, é preciso afirmar, também, a heterogeneidade de toda e qualquer relação. No que tange especificamente a relação pedagógica, vemos que aprender seria, assim, um tipo de relação estabelecida entre o aprendiz e os signos, relação singular e única, criadora de expressões de sentido advinda da própria relação.

Deleuze nos diz que cada signo tem duas partes: de um lado ele designa um objeto, de outro significa uma coisa diferente. Por preguiça, praticidade ou comodismo, temos o hábito de procurarmos no objeto a verdade, quando, de fato, a verdade está no sentido emitido pelo signo. Como o sentido “ultrapassa em direção ao objeto, este já não pode ser posto na realidade como exterior ao sentido, mas apenas como limite de seu processo” (DELEUZE, 2009/1968: 222), ou seja, como limite da doação de sentido emitido pelo signo, encoberto no objeto.

Contudo, a linguagem não dá conta total do sentido, sempre alguma coisa escapa à capacidade de se falar sobre ele. Na ânsia de desvelar tudo que nos traz o objeto, nosso olhar objetivista nos leva à inevitável decepção de não encontrarmos, logo à primeira vista, a revelação da verdade emitida pelos signos, porque, de fato, fazemos isso através dos objetos, que são tão somente portadores de signos.

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

⁴ No original “(...) n’est pas question de renoncer à trouver la ‘raison’ des choses. Simplement, cette raison n’est pas générale et abstraite, mais concrète et à chaque fois singulière”.

por uma pedagogia dos afetos: o aprender como decifração de signos

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

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

4. O que dá a pensar?

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

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

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



De certo, os filósofos que trabalham sob a ótica da reconhecimento são prisioneiros de uma “imagem dogmática do pensamento” (DELEUZE, 2010/1968), fazendo recair sobre a verdade os problemas e a possibilidade das soluções. A linha da aprendizagem, segundo a ótica da imagem dogmática do pensamento, é uma linha traçada dentro do âmbito do possível, porque parte de uma concepção moral de verdade e determina quais seriam os possíveis problemas que poderiam ser extraídos tendo como base a verdade.

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

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

A pedagogia se apresentaria, segundo uma possível leitura feita a partir de Deleuze, dentro do âmbito da reconhecimento e por isso não seria capaz que compreender que a questão fundamental da aprendizagem está relacionada com o problema da força imposta ao pensamento. A questão, então, não seria como adquirir os conhecimentos e transmiti-los àquele que os deseja, mas como forçar alguém a pensar e criar sentido. (CHARBONIER, 2009). Para Deleuze, o sentido faz repousar sobre o encontro a potência do pensamento, instaurando uma nova relação entre o aprendiz e o objeto. É através dessa potência que se daria a criação de possíveis e, com isso, de outras formas de viver. Por isso, o objeto, segundo Deleuze, é o “objeto do encontro”, não é aquilo que mobiliza os sentidos em vias de reconhecer o objeto, mas aquilo que sensibiliza os sentidos para a expressão do sensível.

Retomamos o exemplo de Freire, como um exemplo daquilo que chamamos discurso pedagógico. Freire se ancoraria no possível, possível que é justamente o

por uma pedagogia dos afetos: o aprender como decifração de signos

motivo que o leva a criar uma metodologia de ensino: é porque é possível alfabetizar é que pode ser possível fazer com que o educando tome consciência de si como oprimido e exerça seu “contra-papel” na sociedade, exija seus direitos, lute pela sua liberdade e autonomia.

Ainda em Freire (2001/2006) podemos perceber rastros de uma imagem dogmática do pensamento. Quando nos fala de seu método - embora cuide, a todo momento, para que seu processo de alfabetizar seja engajado e comprometido com as necessidades dos grupos com os quais trabalha - visa chegar a uma “palavra geradora”, para trabalhá-la também foneticamente, separando sílabas e as famílias silábicas. Depois, começa por estimular os alunos a criarem palavras usando as sílabas das famílias com as quais o grupo está trabalhando no momento. Eis que mesmo o grande nome da pedagogia, aquele que denunciou fortemente o interesse político de se ter analfabetos no país para servirem de “massa de manobra” e lutou contra isso, termina no primado da díade ensinar-aprender usando o método como o importante recurso mediador da aprendizagem.

Enquanto a pedagogia se preocupar em como fazer para transmitir/construir conhecimento, formar cidadãos, talvez ela se esquive do essencial, do mais profundo, que é como criar condições para favorecer o pensar. Porque, com Deleuze, entendemos que pensar, ao contrário do que supõe a tradição filosófica, não é um movimento advindo da boa vontade do sujeito; pensar seria, antes, uma experiência que precisaria ser engendrada, e que se faria a partir de um tempo que introduz no sujeito uma cesura. Nessa cesura, encontrar-se-ia a gênese do ato de pensar, e o ato de pensar - criar sentido - conduziria a uma diferença, ou, dizendo de outro modo, a uma criação. Pensar não é fácil, muito menos encontrar aquilo que “dá o que pensar”. Muitas coisas nos são mostradas ao longo de nossas vidas, mas somente algumas nos chamam atenção.

A bem da verdade, Freire não estaria totalmente distante disso que trazemos aqui, que é a importância daquilo que “dá o que pensar”, mas ele ancora o pensar dentro de um plano político pré-concebido, marcado pela dicotomia política opressor *versus* oprimido. O que “dá o que pensar” em Freire é, intencionalmente, absorvido dentro de sua metodologia de ensino, sendo justamente a primeira parte do processo de ensino. Ainda que fortemente tenha defendido o potencial do educando, negando a “educação bancária” - concepção segundo a qual o educando é uma “tabula rasa”, que



precisa ser preenchida de conhecimentos e saberes -, e repensado o lugar do mestre como aquele que constrói o conhecimento junto ao aluno, ele não saiu da díade ensinar-aprender, ao contrário, a reafirmou, afirmando seu papel dentro de uma educação para transformação social.

Para Deleuze, posicionar “o que nos faz pensar?” em relação a um método poderia levar ao risco de se trabalhar sob o modelo da recongnição. Explicamos melhor isso. Pensar é, em Deleuze, problematizar, e só se é possível problematizar aquilo que não se reconhece. O papel do acontecimento, então é fundamental: determina o conjunto do tempo e faz valer o desigual, colocando em xeque nossa maneira de ver e pensar as coisas. Deleuze, na contracorrente de Freire, nos traz a possibilidade de se ter outra concepção de educação que não é calcada no objetivo de formar cidadãos com conhecimentos necessários à vida política, traz a possibilidade de se falar de um saber de afeto, um saber construído por aquilo que importa à vida daquele que o construiu.

Não quer dizer, com isso, que a leitura de Deleuze nos leve a nos eximir do nosso papel político da educação. Quer dizer, sim, que o filósofo nos traz outro plano sobre o qual podemos pensar -politicamente - a educação. Vê-se claramente um questionamento sobre a concepção de sujeito como substância ou fenômeno, porque, para Deleuze, o “sujeito” é constantemente definido pelos acontecimentos. Paralelamente, a mudança de foco político é claro: deixa de ser uma política de macropolítica marcada pelas dicotomias, e passa a ser uma micropolítica, na qual relações de força permanentemente se compõem e se recompõem, gerando novos agenciamentos.

Para Deleuze, o “que dá a pensar” é do âmbito do acontecimento, do imprevisível. Um acontecimento traz signos a serem interpretados. Instaure-se um problema: qual o sentido desses signos? O que nos trazem? A busca pelo sentido desses signos é a busca pela verdade dos signos. Por isso Deleuze afirma que o problema é o “elemento diferencial do pensamento” (DELEUZE, 2009/1968: 232), pois é do seio do problema que há uma produção do verdadeiro. Como nos diz Bouaniche, um acontecimento que afeta uma pessoa é “mais do que qualquer coisa que acontece dentro daquilo que chega, [é] qualquer coisa que transtorna as maneiras de ser e de

por uma pedagogia dos afetos: o aprender como decifração de signos

sentir e não se deixa ser identificado, reconhecido ou representado”⁵ (BOUANICHE, 2007: 125, tradução nossa).

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

Por isso, Deleuze nos fala de um aprendizado atrelado aos signos, ao que nos afeta e desestabiliza, àquilo que não é dado por formas, como na reconhecimento, mas que traz uma intensidade que impossibilita, que se impõe à nossa capacidade de lembrar, imaginar, reconhecer. O aprendizado tem, pois, sua fonte na perplexidade da alma. Para Deleuze, aprender é aprender a expressar a diferença intrínseca a cada um de nós, e cada um de nós se expressa em sua diferença mesmo que pertença ao mesmo grupo social, político, econômico, cultural etc, cada um de nós se nega a ser reduzido a uma singularidade permanente e absoluta.

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

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

⁵ No original: “il est plutôt quelque chose *dans* ce qui arrive, quelque chose qui bouleverse les manières d’être et de sentir et ne se laisse pas identifier, reconnaître ou représenter”



Certamente, na aprendizagem, tem importância a memória, a imaginação, a sensibilidade e a inteligência, mas essas faculdades subjetivas só se mobilizam pela força dos encontros.

Trazemos, então, um problema crucial para a pedagogia: como fazer com que um aluno aprenda aquilo que importa a ele saber? Este é um problema mal colocado, vejamos o porquê. Partimos do pressuposto que existem coisas importantes a serem aprendidas e que essas coisas são saberes necessários ao aluno. Isto posto, vamos à aula com a “missão” de fazer com que o aluno aprenda um determinado saber. Na sala de aula, o professor ensina ao aluno, com base em determinado método, em determinada forma em ensinar, a fim de que ele aprenda. No nosso entender, está aí, pois, o problema: a pedagogia pressupõe o que importa aprender e supõe que o aprender está diretamente articulado ao ensinar.

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

Bem sabe ele que aprendemos o que nos importa aprender, o que nos afeta. E ainda que possamos aprender aquilo que, a primeira vista, não nos afetou, foi preciso termos alguma relação afetiva com o que estava diante de nós: uma abertura, como quem esperando, não espera nada, e, sem saber como, vê-se envolto numa curiosidade descompromissada. É preciso que alguma coisa nos mova, que sejamos excitados a buscar sua verdade; é preciso que esta verdade nos incite a criar, produzir novas maneiras de ser, agir e estar no mundo. Todo resto, aquilo que não passa pelo afeto, direta ou indiretamente, fica guardado apenas nas memorizações insignificantes. Pensar não é saber resposta, não é ter soluções preexistente às possíveis perguntas que possam nos fazer, porque “as perguntas surgem quando nós, ao contemplarmos a

por uma pedagogia dos afetos: o aprender como decifração de signos

natureza, nos sentimos provocados por seus assombros. O início do pensamento se encontra nos olhos que têm a capacidade de se assombrar com o que vêm” (ALVES, 2005: 81).

A questão do aprender, também sabe Alves, traz consigo o tempo, pois aprender é uma experiência que se faz no tempo. A grande revelação final da aprendizagem é a que já estávamos aprendendo quando achávamos que estávamos perdendo tempo. É preciso se perder no tempo, é preciso se perder nas intensidades do tempo para, enfim, chegar à verdade dos signos.

5. Aprender e conhecer

O aprender concebido por Deleuze é uma experiência singular de produção e criação: é a busca pela verdade que leva o indivíduo a se expressar, a expressar sua singularidade e diferença. Nessa busca, é preciso “perder tempo”, adentrar por vias desconhecidas, mundos ainda não descobertos, para, enfim, criar o que não se sabia ainda. O “ainda não” designa a “contingência de um processo feito de bifurcações e de experimentações imprevisíveis”⁶ (BOUANICHE, 2007: 72, tradução nossa).

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

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

⁶ No original: “le ‘pas encore’ proustien désigne (...) la contingence d’un processus fait de bifurcations et d’expérimentations imprévisibles”



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

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

Os problemas suscitados com os encontros nos fazem rever nossas formas de estar no mundo. Primeiro, porque somos levados ao movimento do pensamento que visa encontrar o sentido dos signos emitidos, e, neste movimento, somente nós, os afetados, podemos dizer a verdade desses signos. Toda verdade, então, depende da relação que estabelecemos com os encontros. Depois, porque ninguém que é afetado continua a pensar, agir e ser do mesmo modo que era antes; o pensamento compõe forças, desloca conceitos e cria novas formas de viver.

6. Por uma outra pedagogia

O que procuramos trazer neste artigo foi a possibilidade de se pensar uma pedagogia dos afetos, comprometida com a descolonização do pensamento, mais do que com a formação imediata e utilitária de "cidadãos". A pedagogia dos afetos, como tal, abre mão da educação como "petição de princípios" (CHARBONIER, 2009) que trabalha com pressupostos, predeterminações e objetivos, sempre formativos, para dar lugar a uma pedagogia que trabalha com a potência de cada singularidade. Mais do que "formar cidadãos para a vida", uma pedagogia dos afetos se interessa primordialmente pelas experiências do pensar, porque estas experiências tendem a criar espaços para a afirmação da diferença intrínseca de cada singularidade e para um viver mais pleno.

por uma pedagogia dos afetos: o aprender como decifração de signos

O que uma pedagogia dos afetos propõe é a abdicação do “pensamento dogmático” que visa explicar, esclarecer, iluminar o aluno com os conhecimentos-cânones da sociedade, sob o pressuposto de que o aluno é um sujeito ainda incompleto, que precisa de um arcabouço de conhecimentos para se formar e ser um cidadão autônomo. No lugar disso, visa trabalhar as experiências que cada singularidade tem com o pensamento, a partir das quais cada singularidade irá experimentar seu próprio problema, confrontando-se com sua própria maneira de viver, num processo de criação de saberes – sempre afetivos, porque frutos de um processo eminentemente afetivo.

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

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

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

Aqui, possivelmente, muitos nos fariam a pergunta “como pode um professor propiciar encontros?”. Coerentes ao pensamento deleuziano, teríamos que admitir que,



se não se sabe como uma pessoa aprende, não se pode ter de antemão formas de como ensinar. Sabemos, contudo, que é preciso que o professor seja sensível aos signos emitidos pelos alunos e aos signos que habitam a vida dos alunos, aos acontecimentos que emergem do cotidiano, às contínuas trocas de forças das relações entre os alunos e entre os alunos e o professor.

*Recebido em 21/08/2011
Aprovado em 03/05/2012*

Referências bibliográficas:

- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas: Versus Editora, 2005.
- BOUANICHE, Arnaud. **Gilles Deleuze, une introduction**. Paris: Univers de Poche, 2007.
- CARREIRA, Sérgio. **O que significa aprender?** Da imagem dogmática do discurso pedagógico a uma nova imagem, pedagógica, do pensar. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2010.
- CHARBONIER, Sébastien. **Deleuze Pédagogue**. La fonction transcendente de l'apprentissage et du problème. Paris: L'Harmattan, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2009, 2ª reimpressão da 2ª edição de 2006/1968.
- _____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, 2ª reimpressão da 2ª edição de 1987/1976.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª edição. São Paulo: Centauro editora, 2001/2006.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2003-1996.
- GALLO, Silvio. **O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino de filosofia**. In: KOHAN, Walter; BORBA, Siomara (orgs). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

por uma pedagogia dos afetos: o aprender como decifração de signos

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

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

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

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