

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Tese de Doutorado

**O que significa aprender? Da imagem dogmática do discurso pedagógico
a uma nova imagem, pedagógica, do pensar.**

Sérgio Luiz Antunes Netto Carreira

Rio de Janeiro 02 de janeiro de 2010.

Sérgio Carreira

**O que significa aprender?
Da imagem dogmática do discurso pedagógico a uma nova imagem,
pedagógica, do pensar.**

TESE APRESENTADA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/UERJ
SOB ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA DR.^a SIOMARA BORBA LEITE

Rio de Janeiro

2010

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Tese:

O que significa aprender?
**Da imagem dogmática do discurso pedagógico a uma nova imagem,
pedagógica, do pensar.**

Banca Examinadora

Prof. Dra. Siomara Borba Leite (orientadora, UERJ)

Prof. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino (examinadora titular, UnB)

Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo (examinador titular, UNICAMP)

Prof. Dr. Sylvio de Souza Gadelha Costa (examinador titular, UFC)

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (examinador titular, UERJ)

Brasília, 02 de janeiro de 2010

Agradecimentos

À Professora Dra. Siomara Borba Leite, pela compreensão e cumplicidade dos acontecimentos previsíveis e imprevisíveis de todo esse trajeto.

Ao Professor Dr. Walter Omar Kohan, por suas dicas e palavras de encorajamento.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro — Faperj, pela bolsa de estudo.

À minha família, em especial à minha esposa Léia e a meus filhos, Gabriel e Júlia.

À Fabiana Martins, pela amizade e os infinitos favores entre a cidade de Brasília e o Rio de Janeiro.

Uma música que seja.

... como os mais belos harmônicos da natureza. Uma música que seja como o som do vento na cordoalha dos navios, aumentando gradativamente de tom até atingir aquele em que se cria uma reta ascendente para o infinito. Uma música que comece sem começo e termine sem fim. Uma música que seja como o som do vento numa enorme harpa plantada no deserto. Uma música que seja como a nota lancinante deixada no ar por um pássaro que morre. Uma música que seja como o som dos altos ramos das grandes árvores vergastadas pelos temporais. Uma música que seja como o ponto de reunião de muitas vozes em busca de uma harmonia nova. Uma música que seja como o vôo de uma gaivota numa aurora de novos sons...

Vinicius de Moraes¹

¹ V. de Moraes. *Nova antologia poética*. Organização de Antônio Cícero e Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras, 2005/2003, p. 193.

Resumo

Este estudo tem como ponto de partida a busca do significado de aprender, num outro plano de pensamento que não seja o metodológico. Postulamos que há nos discursos pedagógicos uma lógica metodológica que, ao sobrevalorizar o saber, faz do aprender uma figura “menor”. O aprender, desse modo, configura-se apenas em uma “simples passagem” do não saber para o saber.

Para investigar nossas suspeitas, apresentamos, sinteticamente, um estudo das ideias pedagógicas no Brasil, por meio do qual tentamos mostrar que a lógica metodológica é uma predominância nos discursos pedagógicos. Além disso, elegemos um desses discursos pedagógicos considerados referência para o ensino formal brasileiro e, a partir de algumas ideias essenciais da sua teoria, procuramos mostrar como é que, mesmo neste discurso, cuja teoria e prática são radicalmente críticas a uma forma de ensino que trata o aprendizado como mera transmissão de conhecimento, ainda assim, instaura-se no âmbito da sua práxis uma forma de ensino que não deixa de fazer do aprender uma “simples passagem” para o saber.

Para desenvolver este estudo, apoiamo-nos principalmente nas ideias de Gilles Deleuze relacionadas com a sua crítica à Imagem do pensamento e à teoria dos signos do aprendizado, pois estes, do ponto de vista de quem procura um significado diferente dos que os discursos pedagógicos oferecem, possibilitam um deslocamento para fora da lógica metodológica, oferecendo-nos, no mínimo, um incômodo entre aquilo que sabemos e aquilo que supúnhamos poder existir noutro espaço de aprendizado.

Palavras – chave: Aprender; pensar; método; saber; Deleuze.

Resumem

Este estudio tiene como punto de partida la búsqueda del significado del aprender en otro nivel de pensamiento que no sea el metodológico. Postulamos que existe en los discursos pedagógicos una lógica metodológica que al sobrevalorar el saber hace del aprender, una figura menor. El aprender, de ese modo, se configuraría apenas como un simple pasaje del no saber para el saber.

Para investigar nuestras sospechas, presentamos, sintéticamente, un estudio de las ideas pedagógicas en el Brasil, a partir de lo que intentamos mostrar que la lógica metodológica es una predominancia en los discursos pedagógicos. A parte de eso, elegimos uno de esos discursos pedagógicos considerado referencia para la enseñanza formal brasileña y a partir de algunas ideas, esenciales de su teoría, procuramos mostrar cómo es que, hasta en este discurso, cuya teoría y práctica son radicalmente críticas a una forma de enseñanza que trata el aprendizaje como simple transmisión de conocimiento, se instaura en el ámbito de su praxis, una forma de enseñanza que no deja de hacer del aprender un simple pasaje para el saber.

Para desarrollar este estudio, tomamos como apoyo principalmente en las ideas de Gilles Deleuze relacionadas con su crítica al Imagen del pensamiento, y a la teoría de los signos del aprendizaje, pues estas, del punto de vista de quienes procuran un significado diferente de los que los discursos pedagógicos ofrecen, posibilitan un desplazamiento para afuera de la lógica metodológica, ofreciéndonos, como mínimo, un incómodo entre aquello que sabemos y aquello que acreditábamos poder existir en otro espacio de aprendizaje.

Palabras – clave: Aprender; pensar; método; saber; Deleuze

Sumário

I. Os postulados e o plano teórico	12
1.1. Os pressupostos: implícitos e subjetivos	13
1.2. A boa natureza do pensamento	16
1.3. O senso comum	18
1.4. O modelo do reconhecimento.....	21
1.5. Representação: o berço da reconição.....	22
1.6. Diferença e semelhança.....	25
1.7. O pensamento e o fora: as faculdades discordantes	31
1.8. A verdade e os signos do aprendizado	35
2. A elucidação dos postulados	37
2.1. O primeiro ponto: a vertente histórica.....	41
2.1.1 O período entre 1545 - 1777.....	41
2.1.2 O período entre 1777 - 1879.....	44
2.1.3 A Reforma Leôncio de Carvalho.....	45
2.1.4 A Escola Nova.....	47
2.1.5 A Escola Nova Católica.....	50
2.1.6 A Escola Nova Popular	51
2.1.7 O declínio da pedagogia nova	52
2.1.8 A pedagogia tecnicista.....	53
2.1.9 A pedagogia crítico-reprodutivista	54
2.1.10 As pedagogias contra-hegemônicas	55
2.1.11 A pedagogia histórico-crítica.....	58
2.1.12 O nosso último período	59
2.1.13 Uma breve explicação I.....	60
2.2. O segundo ponto: o educador progressista libertador	61
2.2.1 O discurso e suas implicações	70
2.2.2 Primeira consideração: os “sinais”	70
2.2.3 Exemplo número 1: negação e afirmação.....	72
2.2.4 Segunda consideração: o ponto de vista	74
2.2.5 Terceira consideração: a ética.....	76
2.2.6 O senso comum e o bom senso.....	81
2.2.7 Quarta consideração: identidade e gnosiologia	83

2.2.8 Uma síntese: retornando ao “pensar certo”	88
2.2.9 Quinta consideração: a “Forma certa do pensar”	90
2.2.10 Uma síntese dos postulados: ética e identidade.....	93
2.2.11 Do “não saber e saber” e do “saber e não saber”.....	96
2.2.11.1 A “simples passagem” do aprender	97
2.2.11.2 A “passagem viva” do aprender	100
2.2.12 Uma breve explicação II.....	102
II. O que significa pensar?.....	103
2.1. Os 4 postulados e as 4 figuras discordantes: um retorno às faculdades	103
2.2. O quinto postulado: o negativo do erro	107
2.3. O sexto postulado: o privilégio da designação	110
2.4. O sétimo postulado: a modalidade das soluções	114
2.5. O oitavo postulado: o resultado do saber.....	118
III. O que significa aprender?	120
3.1. Proust e os signos	120
3.1.1 Os quatro tipos de signos.....	122
3.1.1.1 Exemplo número 1: a botina e a morte da avó	127
3.1.1.2 Exemplo número 2: retorno à botina e à avó.....	131
3.1.2 A obra de arte e seu privilégio absoluto	132
3.1.3 O objetivismo e o subjetivismo do pensamento	137
3.1.4 A decepção fundamental para o aprendizado.....	139
3.1.5 Os signos e as faculdades: a “aventura do involuntário”.....	142
3.2. Aprender a nadar	148
3.3. Uma breve explicação IV (à guisa de introdução)	151
3.3.1 O caso Gabiju	152
V. Considerações finais	162
VI. Referências Bibliográficas I (obras citadas).....	166
VII. Referências Bibliográficas I I (obras complementares).....	170

Apresentação

A tese de doutorado que apresentamos aqui é uma continuidade e aprofundamento da pesquisa realizada em nosso mestrado que se dedicou à questão do lúdico no aprendizado, contemplando os significados de pensar, aprender e brincar. A partir dos limites daquela pesquisa chegamos à necessidade de desenvolver especificamente um questionamento sobre o significado do aprender. Em nosso percurso lidamos frequentemente com a insuficiência do discurso dogmático na contemplação desse questionamento. Em nossa perspectiva o discurso pedagógico parece comportar uma lacuna que precisava ser enfrentada a partir de uma problematização de seu fundamento.

Deste modo, com um referencial teórico da própria filosofia pretendemos enfrentar essa lacuna ao buscar uma nova imagem do aprender. Em linhas gerais, no discurso pedagógico encontramos uma preocupação com os modos de aquisição do saber. Para nós, no entanto, o problema é anterior aos modos dessa aquisição e duvida mesmo do próprio conceito de aquisição. Compreendemos que é importante decifrar o próprio significado de aprender para compreender o fenômeno do aprendizado. Isso nos coloca numa perspectiva teórica no sentido de que estarmos próximos dos fundamentos e não do exercício de criticar os métodos para uma avaliação qualitativa. De modo direto, o que pretendemos é compreender a essência do método, ou da idéia de método, e não avaliar a maior ou menor eficiência dos mesmos. Aliás, é sobre esse equívoco que nos debruçamos. Nossa intenção é sair do círculo dos métodos e compreender a sua própria verdade. A hipótese é de que esse confronto entre a questão sobre o significado de aprender e o discurso dogmático da metodologia nos oferece uma possibilidade crítica de valorizar o fenômeno do aprender em si, não mais subordinado a um resultado único e final que seria a aquisição do conhecimento.

Para isso organizamos nossa tese da seguinte maneira: no primeiro capítulo estabelecemos uma primeira leitura da obra de Gilles Deleuze no esforço de compreender o significado de pensar. Essa abertura era importante pois o questionamento sobre o aprender passa necessariamente pelo pensar. Aí encontramos uma estrutura teórica que permitiu seguir nossa investigação. Com Deleuze vimos que pensar não é saber, não é conhecer, não é reconhecer. Isso, desde já nos propõe uma novidade instigante sobre o significado de pensar. Essa novidade desarticula a imagem do pensamento dogmático que crê ou sinaliza sempre no sentido de uma verdade a ser

alcançada. O discurso pedagógico, em nossa observação, baseia-se nesses pressupostos, considerando assim que entre o aprender e o saber há um caminho razoavelmente previsível. Essa previsibilidade está manifesta na presença generalizada do método nos discursos pedagógicos. Num breve histórico, podemos constatar a predominância do método nesses discursos. Como complemento desse histórico nos propomos uma aproximação de um desses métodos. Fizemos uma leitura do discurso pedagógico do educador progressista libertador e nele esperamos ter podido constatar que a diferença que propõe ainda o limita à idéia de que a questão a ser resolvida é a de um recurso que facilite o acesso ao saber. Esta é uma abordagem insuficiente no complexo fenômeno do aprendizado. Nossa tese é de que a lógica do método está presa a uma compreensão insuficiente do fenômeno do aprendizado, que tem um significado de criação e não de aquisição do saber.

No segundo capítulo retomamos a crítica de Deleuze à imagem dogmática do pensamento apresentando os quatro últimos postulados – os quatro primeiros foram apresentados no primeiro capítulo – que nos permitem estabelecer uma relação mais direta com o significado de aprender.

No terceiro capítulo apresentamos nossa leitura da obra Proust e os Signos na qual Deleuze elabora a teoria do aprendizado por meio da interpretação dos signos. Com isso chegamos ao ponto de explorar as ricas imagens da multiplicidade e da complexidade envolvidas no fenômeno do aprendizado numa breve narrativa ficcional lançada como peça de interpretação. A interpretação dessa pequena narrativa não tem a função de ilustrar nossa tese, mas sim, de avançar no esforço limite de compreensão dos elementos problemáticos que lançamos e que nos lançaram ao longo do estudo.

I. Os postulados e o plano teórico

Jamais a relação do pensamento com o verdadeiro foi um negócio simples. [...] O primeiro caráter da imagem moderna do pensamento é talvez o de renunciar completamente a esta relação para considerar que a verdade é somente o que o pensamento cria; tendo-se em conta o plano de imanência que se dá por pressuposto, e todos os traços deste plano, negativos quanto positivos, tornados indiscerníveis: pensamento é criação, não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar.

G. Deleuze.²

Partimos, fundamentalmente, de que é necessário buscar o significado do aprender, num plano de pensamento que não esteja expresso numa ou noutra metodologia de ensino, seja ela qual for. Ao contrário disso, tentamos pensar com base na suspeita de que o ato de aprender escapa à própria ordenação inerente às metodologias de ensino. Isto é, se acaso aprendemos por meio de algum método e com isso adquirimos um saber, não queremos crer que o aprendizado tenha sua sorte jogada aí, como se fosse apenas uma “simples passagem” do não saber para o saber. Consideramos que, justamente pela predominância de uma lógica metodológica, em que supomos que a aquisição do saber é seu expoente, o aprendizado se torna uma figura de fundo e dentro dessa lógica, um elemento “menor”.

Antes de apresentarmos nossos argumentos de que há, no ensino formal, uma predominância dessa lógica e antes mesmo de apresentarmos nossa busca pelo significado do aprender, é preciso dizer que, se inicialmente fomos instigados a pensar esse tema do aprendizado ante uma manifestação, principalmente intuitiva, posteriormente foi com Gilles Deleuze que essa intuição encontrou seu sentido de busca. E, desse modo, é preciso desde já apresentar, com Deleuze, mesmo que de modo conciso, alguns pontos básicos que se relacionam com sua crítica à “Imagem do pensamento”, à “filosofia da representação” e a um determinado “modelo de pensamento”, pois estes estão diretamente relacionados à fundamentação que procuraremos fazer para justificar, mais adiante, nossa suspeita.

² G. Deleuze e F. Guattari, *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado. Junior e Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997, p. 73.

que criticava Descartes nesse tema, procede do mesmo modo em relação ao ser puro, pois o ser puro só é um começo "*à força de remeter todos os seus pressupostos ao ser empírico, sensível e concreto*"⁵. Age do mesmo modo Heidegger ao invocar uma compreensão pré-ontológica do ser. Ambos recusam os pressupostos objetivos, mas na condição de atribuírem pressupostos subjetivos. Para Deleuze, isso acaba sendo o mesmo proceder sob outra forma.

Isto nos leva a pensar na impossibilidade paradoxal do começo em filosofia: "*Pode-se tirar disto a conclusão de que não há verdadeiro começo em Filosofia ou, antes, de que o verdadeiro começo filosófico, isto é, a Diferença, já é em si mesmo Repetição.*"⁶ No entanto, o que Deleuze busca é pensar a possibilidade desse início rejeitando o que denomina como sendo a evocação da "Filosofia como Círculo".

A filosofia trata de reencontrar no final o que estava no início, querendo tornar explícito, em conceito, aquilo que já existia sem conceito e de maneira implícita. "*No caso da Filosofia, a imagem do círculo daria testemunho, antes de tudo, de uma impotência para começar verdadeiramente e para repetir autenticamente*"⁷

Esse Círculo, que nos remete à imagem de um movimento no qual o fim encontra sempre seu começo, acaba por conferir à filosofia um movimento de começo sempre ilusório. Os pressupostos subjetivos, referentes à filosofia, apresentam-se sempre em algum tipo de generalização que se aporta à maioria (bom senso e senso comum), mascarada por uma premissa universal de que, por exemplo, todo mundo sabe o que significa pensar e ser.

Quando Descartes diz "eu penso, logo sou", ele supõe que está implicitamente compreendido o universal de suas premissas, que todo mundo saiba o que seja ser e pensar e que ninguém pode negar que duvidar seja pensar. Essa é a forma da representação e o discurso do representante. Por isso, Deleuze sinaliza para o fato de que a filosofia, ao pretender se colocar em um lugar sem pressupostos, nada mais faz do que uma maquiagem intelectual, criando a ilusão de "começo", pois na verdade ela mantém os pressupostos de maneira implícita, subjetiva e privada.

Então, ela (a filosofia) opõe o "idiota" ao pedante, Eudoxo a Epistemon⁸, a boa vontade ao entendimento excessivo, o homem

⁵ G. Deleuze, 1988, p. 215.

⁶ *Ibidem.* p. 216.

⁷ *Ibidem.*

⁸ Sobre esses personagens conceituais consultar: G. Deleuze e F. Guattari. *O que é a filosofia?*. Trad. Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, pp. 84 – 109.

particular dotado apenas de seu pensamento natural ao homem pervertido pelas generalidades de seu tempo. [...] na verdade, Eudoxo não tem menos pressupostos que Epistemon; ele os tem, só que sob outra forma, implícita ou subjetiva, “privada” e não “pública”, a forma de um pensamento natural que permite à Filosofia parecer começar e começar sem pressupostos.⁹ Grifo nosso.

No entanto, Deleuze afirma um movimento que poderá romper com essa condição e criar, aí sim, a possibilidade efetiva de inaugurar um começo em filosofia. Tal movimento consiste na atitude de negar *a priori* o “todo mundo sabe”. Mas não apenas negar o todo mundo sabe, implica também não ter de reconhecer o que todo mundo reconhece, e mais do que isso, significa ainda não se deixar representar, e nem mesmo representar quem quer que seja. Este é um movimento de ruptura com a filosofia da representação.

No entanto, eis que Deleuze diz que nada disso advirá de um filósofo (ou um homem qualquer) dotado de uma boa vontade e de um pensamento natural, conforme acreditava Kant. Ao contrário, é preciso de um singular “cheio de má vontade” que não tenha pressupostos e efetivamente comece. “*Para ele, os pressupostos subjetivos não são menos preconceitos do que os objetivos, de modo que Eudoxo e Epistemon são um mesmo homem enganador, de quem é preciso desconfiar.*”¹⁰

Esse homem será capaz de um verdadeiro começo em filosofia. É preciso trazer ao pensamento, como bem retrata Deleuze na figura de Chestov, questões que não primam pela boa vontade do pensar e não buscam por consensos. O pensamento é forçado a pensar principalmente naquilo que não está posto para ser consensual. Se devermos ser “idiotas”, então sejamo-lo à maneira russa, diz Deleuze. Sejamos um homem do subsolo, que não se reconhece nos pressupostos subjetivos de um pensamento natural nem nos pressupostos objetivos de uma cultura de seu tempo. Desse modo, na ironia da figura do idiota, Deleuze anuncia o surgimento de um pensamento singular como possibilidade de uma filosofia que rompe com os pressupostos característicos de um pensamento natural e universal.

Essa questão dos pressupostos é básica para a compreensão da crítica que Deleuze faz à Imagem do pensamento e aos oito postulados que são arrolados junto a essa imagem.

⁹ G. Deleuze. 1988, p. 216 – 217.

¹⁰ *Ibidem.* p. 217.

Iniciaremos, a seguir, a apresentação dessa crítica deleuziana, no entanto, neste capítulo, apresentaremos apenas os quatro primeiros postulados. De maneira bem mais concisa, apenas insinuamos, levemente, o que encontramos no oitavo postulado. Faremos assim, por considerá-los fundamentais à clareza daquilo que propomos problematizar, inicialmente. Os demais postulados aparecerão no segundo capítulo, quando então retornaremos ao significado de pensar.

1.2. A boa natureza do pensamento

Com Deleuze, podemos dizer que a ideia de que o método é o meio para descobrir a verdade, ou seja, para alcançar o saber ou o conhecimento, está pousada numa imagem do pensamento que só pode ser sustentada pelos pressupostos filosóficos¹¹ que ela mesma implica. Em outras palavras, só é necessário um método pelos pressupostos de se pensar que ele é necessário para se pensar verdadeiramente e de que o verdadeiro esteja mesmo entre o “saber” e o “conhecer”.¹²

Um desses pressupostos afirma a ideia de que o pensamento é, para o homem, uma faculdade natural e que ele naturalmente tende a pensar o verdadeiro, bastando para isso algum método que lhe garanta encontrar a verdade, pois este lhe garantirá pensar verdadeiramente: “*É-nos dito finalmente que basta um método para bem pensar, para pensar verdadeiramente*”.¹³

Segundo Deleuze, o método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades¹⁴; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a

¹² É preciso logo explicar, embora apresentemos este assunto mais detalhadamente no decorrer do texto, que Deleuze critica a ideia de que o pensamento é uma faculdade natural e que temos na boa vontade o sentido para o verdadeiro, bastando-nos um método que nos conduza à verdade. (Cf. G. Deleuze, *Diferença e Repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988, pp. 215-273.). Além disso, Deleuze estabelece a diferença entre pensar e conhecer afirmando que eles, embora apontem para sentidos opostos, parece “como instintos inimigos, [...] ser forçados a andar sob o mesmo julgo; o instinto que tende para o conhecimento é constantemente constrangido a abandonar o solo onde o homem costuma viver e lançar-se no incerto, e o instinto que quer a vida vê-se forçado a procurar incessantemente, tateando, um novo meio onde possa estabelecer-se (1).” Noutros termos: a vida ultrapassa os limites que o conhecimento lhe fixa, mas o pensamento ultrapassa os limites que a vida lhe fixa.” (Cf. G. Deleuze, *Nietzsche e a filosofia*. Trad. António M. Magalhães. Porto-Portugal: RÉS-EDITORA, 2001, p. pp.. 152-153.).

¹³ *Ibidem*, p. 156.

¹⁴ Cf. G. Deleuze, 1988, p. 270.

realização de uma *cogitatio natura universalis*, pressupondo uma boa vontade como uma “decisão premeditada” do pensador.¹⁵

Quando um filósofo postula algo como universalmente reconhecido — como, por exemplo, uma resposta às estas perguntas: O que é o pensar? O que é o ser? O que é o eu? —, ele se mantém no campo formal das representações. Nesse caso, essa forma de pensar tem uma ‘matéria pura’, um ‘elemento puro’, que é a própria posição do pensamento como exercício natural de uma faculdade. Esse modo de pensar atua como se fosse, da natureza do pensamento, um certo direcionamento para a verdade, seja valendo-se da natureza do pensador com sua “boa vontade”, seja valendo-se da pressuposta retidão natural do pensamento.

No primeiro postulado da imagem do pensamento,¹⁶ que é justamente o do princípio da *Cogitatio natura universalis*, Deleuze diz que encontramos a imagem do pensamento sustentada pela moral. Trata-se da imagem dogmática ou ortodoxa, a imagem moral em que o pensamento flui naturalmente para o verdadeiro e está determinado por uma natureza reta em direção ao bom senso e ao senso comum. “É porque todo mundo pensa naturalmente que se presume que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer pensar”.¹⁷ Essa é a forma implícita e generalizada da representação desse senso comum do qual a filosofia parte. Trata-se de uma imagem do pensamento extraída do senso comum que estabelece, desde sempre, estar de fato o pensamento orientado para o verdadeiro.

Nas palavras de Deleuze, quando Nietzsche se interroga sobre os pressupostos mais gerais da filosofia, diz serem eles essencialmente morais, pois só a Moral é capaz de nos fazer crer que o pensamento é de uma natureza boa, que o seu agente é dotado também de uma boa vontade, sendo o Bem o elemento orientado do pensamento para o Verdadeiro.¹⁸

Em *A Filosofia crítica de Kant* (1963), Deleuze, ao tratar esse assunto, diz que a moral “ordena-nos que pensemos a máxima de nossa vontade como princípio de uma legislação universal”.¹⁹ É conforme a moral que uma ação pode ser pensada sem contradizer o universal. O universal é, nesse sentido, um absoluto lógico. E a forma de

¹⁵ *Ibidem*, p. 218.

¹⁶ Sobre a Imagem do pensamento e seus postulados: G. Deleuze, 1998, pp. 215-273.

¹⁷ *Ibidem*, p. 218.

¹⁸ G. Deleuze. 1988, p. 219.

¹⁹ G. Deleuze. *A Filosofia crítica de Kant*. Trad. Germiniano Franco. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2000a, p.35.

uma legislação universal vem do pensamento, pertence à Razão, mas é determinada pela Moral.

Com efeito, o próprio entendimento²⁰ nada pensa de determinado se as suas representações não forem as de objetos restritos às condições da sensibilidade. Uma representação independente, não só de todo o sentimento, mas também de toda a matéria e de toda a condição sensível, é necessariamente racional. Mas, aqui, a razão não raciocina: a consciência da lei moral é um facto, "não um facto empírico, mas o facto único da razão pura que se anuncia deste modo como originalmente legisladora."²¹

Pois bem, a moral é, aqui, o pressuposto para essa imagem dogmática do pensamento, voltada para o verdadeiro. De acordo com essa imagem, a base de todo o pensamento estaria fundada para a verdade, e essa verdade se hospeda na moral, na imagem moral do pensamento, extraída do senso comum.

1.3. O senso comum

O imperativo do senso comum é criticado por Deleuze no segundo postulado, que é o do *ideal do senso comum*. Neste, encontramos a afirmação de que, pelo fato de estarmos presos aos pressupostos e conceitos concordantes por um senso comum, o pensar, aqui estabelecido, não seria pensar, mas apenas aceitar que pensar faz parte de um exercício natural de uma faculdade e que esta faculdade tem de direito a uma boa natureza e a uma boa vontade.

É certo que o primeiro postulado implica o segundo, pois ambos tratam de afirmar, no bom senso e no senso comum, a representação de um pensamento moral que busca naturalmente a verdade.

Daí decorre o método da filosofia; de determinado ponto de vista, a busca da verdade seria a coisa mais natural e mais fácil possível: bastaria uma

²⁰ O entendimento é a categoria legisladora na *Crítica da Razão Pura*, é ela a determinante sobre as outras categorias. Mas aqui nesse caso, por se tratar da razão prática, o entendimento é subordinado à razão. É a razão que legisla.

²¹ G. Deleuze. 2000, pp. 35 – 36.

decisão e um método capaz de vencer as influências exteriores que desviam o pensamento de sua vocação e fazem com que ele tome o falso por verdadeiro. Tratar-se-ia de descobrir e organizar as ideias segundo uma ordem que seria a do pensamento, como significações explícitas ou verdades formuladas que viriam saciar a busca e assegurar o acordo entre os espíritos.²²

A célebre frase de Descartes segundo a qual o bom senso (a potência de pensar) é a coisa do mundo melhor repartida é para Deleuze um "gracejo", pois consiste em lembrar que os homens lamentam, por exemplo, a falta de memória ou de imaginação, mas acham-se sempre bem predicados em relação à inteligência e ao pensamento.²³

Aceitar essa ideia como princípio fundamental para o pensamento é uma orientação tanto cartesiana quanto kantiana. Colocar o ato de pensar nessa imagem consensual, isto é, tal qual lhe é de *direito*: uma boa natureza e sua afinidade para o verdadeiro, é assegurar que o bom senso e o senso comum naturais sejam tomados como a determinação universal do pensamento puro.

E isso, ao contrário de potencializar o pensamento, ao contrário de estabelecer o pensar como ato de criação — “o ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento”²⁴, o faz recluso da ideia de que pensar é tão somente reconhecer, este é o modelo de pensamento segundo essa imagem moral, o modelo da reconhecimento.

No modelo da reconhecimento, o objeto é apreendido quando uma faculdade o reconhece como idêntico de uma outra, ou mesmo quando todas as faculdades, de comum acordo, referem seu dado e referem a si mesmas numa forma de identidade do objeto. A reconhecimento, desse modo, admite a colaboração das faculdades para um senso comum como concórdia. É a forma subjetiva do senso comum fundada na unidade do sujeito pensante, sendo as faculdades modos deste sujeito.

O que diz Deleuze é ser esse o sentido do *Cogito* cartesiano como começo. Ele manifesta a unidade de todas as faculdades no sujeito pensante, ele traz a possibilidade

²² É preciso esclarecer em relação ao termo “espírito” que, no início do parágrafo referente a esta citação, Deleuze diz: “O filósofo pressupõe de bom grado que o espírito como espírito, o pensador como pensador, quer o verdadeiro, ama ou deseja o que é verdadeiro, procura naturalmente o verdadeiro”. (G. Deleuze, *Proust e os signos*. Trad. Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987, p. 93.).

²³ *Ibidem*, p. 220.

²⁴ G. Deleuze, 1987, p. 96.

de elas todas se referirem a uma forma de objeto que reproduza uma identidade subjetiva; ele dá, assim, “*um conceito filosófico ao pressuposto do senso comum, ele é o senso comum tornado filosófico.*”²⁵

Em Kant, assim como em Descartes, é a identidade do Eu no *Eu penso* que funda a concordância de todas as faculdades e seu acordo na forma de um objeto suposto como sendo o Mesmo. Objetar-se-á que nunca nos encontramos diante de um objeto formal, objeto qualquer universal, mas sempre diante desse ou daquele objeto, recortado e especificado num emprego determinado das faculdades. Mas é aqui que se deve fazer com que intervenha a diferença precisa de duas instâncias complementares: *senso comum* e *bom senso*, pois se o senso comum é a norma de identidade, do ponto de vista do Eu puro e da forma do objeto qualquer que lhe corresponda, o bom senso é a norma de partilha, do ponto de vista dos eus empíricos e dos objetos qualificados como este ou aquele (daí porque ele se estima universalmente repartido).²⁶

Essa forma do bom senso e do senso comum faz com que o pensamento seja apenas um ato de pura reconhecimento. Todavia, se por um lado o que Descartes faz é dar à razão o atributo de faculdade dominante, tratando de pensá-la como a retidão do pensamento e, por outro lado, Kant inaugura a harmonia entre as faculdades, considerando que elas tendem a convergir para aquela que será a faculdade legisladora do pensamento (entendimento ou razão), Deleuze, rompendo com essa lógica, traz uma ideia diferenciada: as faculdades, cada uma a seu modo, têm seus dados particulares e sua própria dinâmica de investir num dado qualquer. “*Sem dúvida, cada faculdade tem seus dados particulares, o sensível, o memorável, o imaginável, o inteligível [...] e seu estilo particular, seus atos particulares investindo o dado.*”²⁷

Segundo Deleuze, não há para o pensamento uma ação necessariamente legisladora e determinante para que surja o próprio ato de pensar. Assim, como cada faculdade tem sua própria dinâmica, o mesmo acontece com o pensamento. Não há, portanto, uma hierarquia, nem mesmo a relação de legislação de uma ou outra faculdade. Com base nisso, podemos compreender por que o pensamento, para Deleuze,

²⁵ G. Deleuze, 1988, p. 222.

²⁶ *Ibidem.* p. 222.

²⁷ G. Deleuze, 1988, p. 221.

escapa ao conceito da reconhecimento, escapa à ideia pressuposta de que ele seja uma faculdade natural.

1.4. O modelo do reconhecimento

Chegamos ao terceiro postulado, que é o do *modelo da reconhecimento*, propriamente. Deleuze parte do princípio de que há um ideal de conformidade com um padrão, modelo ou norma que caracteriza o ideal de ortodoxia, que é extraído do conceito de um pensamento reto, de bom senso, que busca o senso comum natural e, por isso mesmo, recorre ao modelo da reconhecimento. Apoiado nessa ideia é que Deleuze afirma que a filosofia não foi capaz de realizar seu projeto, que era justamente romper com a *doxa*. Ele diz que a filosofia recusa toda opinião particular, mas, no entanto, mantém para si a forma da *doxa*. Além disso, ela mantém, do senso comum, o elemento da reconhecimento, ela conserva o essencial, que é o modelo da concordância das faculdades, fundado no sujeito pensante tido como universal e se exercendo sobre o objeto qualquer.²⁸ A imagem do pensamento, assim considerada, nada mais é do que uma universalização e uma racionalização da *doxa*.

Tal orientação é deplorável para a Filosofia, pois o triplo nível suposto de um pensamento naturalmente reto, de um senso comum natural, de direito, de uma reconhecimento como modelo transcendental, só pode constituir um ideal de ortodoxia.²⁹ [...] A imagem do pensamento é apenas a figura sob a qual universaliza-se a *doxa*, elevando-a ao nível racional. Mas, permanece-se prisioneiro da *doxa*, quando apenas se faz abstração de seu conteúdo empírico, mantendo-se o uso das faculdades que lhe correspondem e que retêm implicitamente o essencial do conteúdo.³⁰

Poderíamos sinalizar, por meio dessas ideias de Deleuze, que é preciso então desconfiar, mediante os postulados enunciados, em primeiro lugar de que o pensamento seja uma faculdade natural. Em segundo lugar, do modo de pensar que atua como se fosse próprio da natureza do pensador uma boa vontade direcionada para a verdade e

²⁸ *Ibidem*, p. 223.

²⁹ *Ibidem*, p. 223.

³⁰ *Ibidem*, p. 223.

que houvesse uma retidão natural do próprio pensamento. Em terceiro lugar, que pensar seja, de fato, apenas reconhecer, isto é, seja mesmo o pensamento um ato de reconhecimento. E, em quarto lugar, que seja imprescindível ao pensamento um método para o encontro com a verdade, como se necessário fosse mesmo um método que permitisse ao pensamento não sofrer desvios, mantendo-se na sua retidão pensar verdadeiramente, reafirmando, assim, sua natureza própria. Pelo menos de tudo isso é preciso desconfiar para poder pensar no que significa pensar.

1.5. Representação: o berço da reconhecimento

Devemos ter bem claros esses quatro pontos, objetos de nossa desconfiança: a) pensar é natural (pensamento “reto”); b) pensar é reconhecer (modelo da reconhecimento); c) pensar para o verdadeiro (senso comum de direito); d) ser preciso um método (caminho para a verdade). A seguir, apresentaremos um quinto e último, ao menos por enquanto, que diz respeito à coexistência desses quatro como uma forma geral que os representa, sendo que eles também se fazem representantes dessa mesma forma. Trata-se aqui do quarto postulado, que é o do *elemento da representação*.

A filosofia de Deleuze se baseia num confronto entre dois modos de pensar. Um primeiro, que é o da "filosofia da representação", traz consigo o primado da identidade - a diferença é sempre pensada em relação a um 'semelhante' -, e um segundo, que é o da "filosofia da diferença"³¹, na qual se pensa a diferença como diferença, sem submetê-la a nenhuma forma de representação que a reconduza ao "mesmo".

Segundo Deleuze, a representação se define por: **a) o idêntico**, que é a identidade no conceito sob a forma do Mesmo na reconhecimento: todo mundo pensa, e, portanto, todo sabe o que significa pensar; **b) a reprodução memorial-imaginativa**, que é a forma como se determina o conceito. Para sua determinação, é necessária a comparação dos predicados possíveis com seus opostos, numa série que é dupla, pois é regressiva e progressiva. Esta série é percorrida, de um lado, pela rememoração e, de outro, pela imaginação, que busca recriar, reencontrar o conceito; **c) a analogia no juízo**, que incide sobre os conceitos determináveis e/ou as relações dos conceitos determinados com seus

³¹ É preciso dizer que a filosofia da diferença à qual nos referimos é a que contém as ideias de Deleuze, pois o próprio Deleuze, pensando sobre ao conceito de “diferença”, afirma que “talvez o engano da filosofia da diferença, de Aristóteles a Hegel passando por Leibniz, tenha sido confundir o conceito da diferença com uma diferença simplesmente conceitual, contentando-se com inscrever a diferença no conceito em geral”. (Cf. G. Deleuze, 1988, p. 61)

objetos recorrendo para a repartição do juízo; **d)** *a semelhança no objeto*, que é aquela que se relaciona com o objeto do conceito propriamente dito, ela é a continuidade na percepção do objeto em si mesmo ou em relação a outros objetos.³²

Cada um desses elementos³³ acima incide sobre uma faculdade em particular e estabelece também relações com outras faculdades voltadas para o reconhecimento de um senso comum. É o caso, por exemplo, de semelhança entre a imaginação e a rememoração, ou entre o entendimento e a percepção. O que essa imagem do pensamento faz é sujeitar a "diferença" a ser pensada sempre em relação a um "semelhante". Ela busca representar, amparada pelo reconhecimento, um semelhante, um idêntico, um análogo e/ou um oposto, mas é sempre em relação a esses elementos de identificação que a diferença se torna objeto de representação. Por isso, a representação traz consigo o primado da identidade.

*O Eu penso é o princípio mais geral da representação, isto é, a fonte destes elementos e a unidade de todas as faculdades: eu concebo, eu julgo, eu imagino e me recordo, eu percebo — como os quatro ramos do Cogito. E, precisamente sobre esses ramos, é crucificada a diferença. Quádrupla sujeição, em que só pode ser pensado como diferente o que é idêntico, semelhante, análogo e oposto; é sempre em relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto de representação.*³⁴

É nessa imagem que Deleuze constata a impotência de se pensar a diferença em si mesma e, ao mesmo tempo, a repetição para si mesma³⁵. Se o terceiro postulado, o da reconhecimento, apresenta um modelo de pensamento, este quarto postulado, o da representação, é como se fosse o berço que o ampara, sob uma regra bem mais geral.

A reconhecimento é a maneira pela qual o pensamento toma a forma de uma calma posse dos objetos, do mundo da representação. O pensamento, nesse sentido,

³² *Ibidem*, p. 228.

³³ É preciso esclarecer que Deleuze usa o termo “elementos” para se referir a estes quatro aspectos da representação (Cf. *Ibidem*, p. 228.), como também o termo “formas” para se referir aos mesmos aspectos. (Cf. *Ibidem*, p. 65.)

³⁴ *Ibidem*, p. 228. A frase em itálico é referência de Deleuze a: M. Foucault, *les mots et les choses* (N.R.F., 1966), pp. 66 sq., 82 sq.

³⁵ Para Deleuze, o encontro dessas duas noções, diferença e repetição, aparecem graças ao cruzamento e as interferências entre as suas linhas: uma, que é a da essência da repetição, a outra, que é a da ideia de diferença. (Cf. G. Deleuze, 1988, p. 61).

compreende em reconhecer a imagem que tem de si mesmo, isto é, que pensar é mesmo reconhecer, tanto quanto ele reconhece as coisas. Esse reconhecimento das coisas é que faz com que o pensamento se acalme. Está aí a garantia de que, na reconhecimento, o pensamento fica “tranquilo”. Mas essa tranquilidade, dirá Deleuze, não tem nada a ver com pensar.

[...] o pensamento pode aí ocupar-se, mas esta ocupação e este emprego não têm nada a ver com pensar. O pensamento é aí preenchido apenas por uma imagem de si mesmo, imagem em que ele se reconhece tanto melhor quanto ele reconhece as coisas: é um dedo, é uma mesa, bom-dia Teeteto.³⁶

Nem mesmo quando duvidamos de alguma coisa, podemos aí supor, segundo Deleuze, que pensamos, pois acontece com o duvidoso o mesmo que acontece com as coisas certas. No duvidoso, é, ainda segundo esse mesmo modelo de pensamento, concebido como ideal da reconhecimento que o pensador é crivado por sua boa vontade em pensar e pela boa natureza do seu pensamento, supondo uma pretensa afinidade com o verdadeiro. Mas, ao contrário de Descartes, duvidar não é pensar. Deleuze sintetiza com isso que nem as coisas certas nem as duvidosas forçam o pensamento a pensar, pois tanto uma, quanto outra repousam o pensamento na representação.

Se então, segundo Deleuze, o pensamento não decorre de uma simples possibilidade natural, não é reconhecimento, não é representação, é, ao contrário, a única criação verdadeira, sendo a criação a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. O que estaria propriamente dizendo Deleuze ao fazer esta afirmação?

Antes, porém, de entrar nessa questão mais pontual em relação à imagem de pensamento que ele opõe à imagem dogmática, naturalista ou moral, é preciso retornar à afirmação que fizemos sobre o confronto entre dois modos de pensar, um da representação e outro da diferença, e explicar que diferença é esta que se estabelece entre um e outro modo. Desse modo, acreditamos que a apresentação das ideias de Deleuze em relação ao pensamento fará mais sentido, pois estas ideias confluem para uma crítica direta à representação. No entanto, é preciso deixar claro que apresentaremos alguns pontos básicos, sem o menor intuito de esgotar ou mesmo esclarecer pormenorizadamente um conceito tão caro à Deleuze.

³⁶ *Ibidem*, p. 230.

1.6. Diferença e semelhança

Dissemos, anteriormente, que a filosofia de Deleuze se baseia num confronto entre dois modos de pensar. Um primeiro, que é este da filosofia da representação, coloca o pensar no plano da reconhecimento e traz consigo o primado da identidade; um segundo, que é o da filosofia da diferença, na qual se pensa a diferença como diferença, sem submetê-la a nenhuma forma de representação que a reconduza ao "mesmo". O próprio Deleuze afirma isso quando diz que “queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem pensar pelo negativo”.³⁷ Isso significa, para Deleuze, que, enquanto se inscrever a diferença no conceito em geral, não se terá nenhuma ideia singular da própria diferença, permanecendo-se, desse modo, apenas no “elemento de uma diferença já mediatizada pela representação”.³⁸

É que, segundo a representação, tem-se a impressão de que a diferença é o “mal”, e é preciso então “salvá-la”, representando-a. Mas, para representá-la, é necessário relacioná-la às exigências do conceito em geral, que por sua vez implica aqueles quatro elementos ou formas que definem a própria representação. O que diz Deleuze é que estas formas são como que as quatro cabeças ou os quatro liames da mediação. A diferença é “mediatizada” à medida que se chega a submetê-la à quádrupla raiz da identidade e da oposição, da analogia e da semelhança.³⁹

Trata-se de determinar um momento feliz - o feliz momento grego - em que a diferença é como que reconciliada com o conceito. A diferença deve sair de sua caverna e deixar de ser um monstro; ou, pelo menos, só deve subsistir como monstro aquilo que subtrai ao feliz momento, aquilo que constitui somente um mau encontro, uma má ocasião.⁴⁰ Aí está o princípio de uma confusão danosa para toda a filosofia da diferença [...] É o passe de mágica implicado no feliz momento (e disso talvez derive todo o resto: a subordinação da diferença à oposição, à analogia, à semelhança, todos os aspectos da mediação). Desse modo a diferença fica sendo apenas um predicado na compreensão do conceito.⁴¹

³⁷ *Ibidem*, p. 16.

³⁸ *Ibidem*, p. 61.

³⁹ *Ibidem*, p. 65.

⁴⁰ *Idem*.

⁴¹ *Ibidem*, p. 69.

Se Platão é a origem da representação, pois com ele a diferença é considerada em si mesma impensável, subordinando-a às potências do mesmo e do semelhante, em Aristóteles, Deleuze apresenta os conceitos de *diferença específica* e *diferença categorial* como princípios da fundamentação da representação. Sua busca é a determinação de quais diferenças podem ser inscritas no conceito como condição para serem pensadas.⁴²

A *diferença específica* se refere à diferença da identidade do conceito indeterminado em geral, e a *diferença categorial (ou genérica)* se refere à diferença na “quase-identidade” dos conceitos determináveis mais gerais: as categorias.

Roberto Machado explica a ideia de diferença específica, dizendo que Deleuze considera que, em Aristóteles, o conceito de diferença é construído com base no conceito de oposição (contrariedade) - que é um dos quatro tipos de oposição, ao lado da relação, privação e contradição. Para Aristóteles, dois termos diferem quando convêm em alguma coisa. Se, por exemplo, a mais perfeita forma de oposição, isto é, a que melhor convêm, é a contrariedade, é porque nestes casos, ainda que o sujeito receba “opostos”, ele permanece o mesmo. Podemos dizer que a mais perfeita oposição (contrariedade) ao pequeno é o grande. No entanto, o pequeno permanecerá pequeno diante da sua oposição e vice-versa.

Essa forma de contrariedade pode ser *material* e *acidental*, dando o conceito de uma *diferença comum* ou de uma *diferença própria*. A diferença comum, que é material e acidental, é aquela em que as contrariedades podem ser separadas do sujeito: estar em movimento ou repouso, ser branco ou preto (cores de objeto). E a diferença própria, que também é material e acidental, é aquela em que as contrariedades não podem ser separadas do sujeito: ser macho ou ser fêmea, ter o nariz achatado ou aquilino.

Entretanto, a forma de contrariedade pode ser também *essencial* e *formal*, dando o conceito de uma diferença *essencial*. Esta diferença é aquela em que as contrariedades são essencialmente diferentes, é a forma pela qual um ser difere essencialmente de outro: a racionalidade do homem o faz diferente dos demais animais.

O que faz Aristóteles, segundo Deleuze, é se utilizar de um método de divisão que subordina a diferença à identidade.

⁴² Cf. R. Machado, *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009, pp. 50 - 51.

É somente em relação à suposta identidade de um conceito [gênero] que a diferença específica é tida como maior. Bem mais, é em relação à forma de identidade no conceito genérico que a diferença chega à oposição, é impelida até a contrariedade. [...] Eis o princípio de uma confusão danosa para toda a filosofia da diferença: confunde-se o estabelecimento de um conceito próprio de diferença com a inscrição da diferença no conceito em geral, confunde-se a determinação do conceito de diferença com a inscrição da diferença na identidade de um conceito indeterminado.⁴³

Trata-se, portanto, de uma relação com as diferenças específicas, mas nas diferenças categoriais ou de gêneros, aí também, Deleuze encontra a diferença subordinada à identidade. É que, segundo Deleuze, em Aristóteles todas as categorias se dizem em função do Ser, e isto significa que a “diferença passa no ser entre a substância como sentido primeiro e as outras categorias que lhe são relacionadas como incidentes”.⁴⁴ Considerando, então, que entre os vários sentidos do ser⁴⁵ a substância é o fundamental e, entre os outros acidentais, a questão do ser é fundamentalmente a questão da substância.

Desse modo, a concepção aristotélica do ser, segundo Deleuze, considera-o não apenas um conceito distributivo, que se relaciona com termos diferentes, mas também um conceito serial, que se relaciona eminentemente com um termo principal.⁴⁶

⁴³ *Ibidem*, p. 52.

⁴⁴ Cf. ideia utilizada por R. Machado, verificar em: G. Deleuze, *Lógica do sentido*. Trad. Liiz R. S. Fortes. São Paulo: EDITORA PERSPECTIVA, 2000b, pp. 7 - 8.

⁴⁵ O “ser” é: 1) unidade implícita de todos os sentidos, permanece presente em cada categoria, mas de modo obscuro. 2) hierárquico, pois os termos e as categorias não têm relação igual com o ser (substância, qualidade, quantidade... 3) unidade de uma série de acepções que se regulam por um sentido primeiro tomado como referência, um fundamento que é imanente à série. “Tais coisas, com efeito, são ditas seres porque são substâncias, tais outras porque são determinações de substância, tais outras porque são um caminho para a substância, ou ao contrário, corrupções de substância, ou porque elas são privações, ou qualidades de substância, ou porque elas são causas eficientes ou geradoras de uma substância ou daquilo que é nomeado relativamente a uma substância, ou enfim porque elas são negações de qualquer uma das qualidades de uma substância ou negações da própria substância”. (Cf. R. Machado, 2009, p. 55.).

⁴⁶ *Idem*.

Essa não univocidade do ser em Aristóteles — “a univocidade do conceito de ser não é explícita, não é separável dos sentidos irreduzíveis que as categorias determinam; caso contrário, o ser seria unívoco”⁴⁷ — fará Deleuze elaborar, com base em seus estudos em Duns Scot, Espinosa e Nietzsche, o conceito de univocidade, estabelecendo justamente a diferença entre a filosofia da representação e a sua filosofia da diferença.

Se Machado sugere que “o ápice da diferença”, em Deleuze, foi Espinosa, para mais adiante dizer: “Se Espinosa não é o ápice da filosofia da diferença é porque seu momento de maior radicalidade é Nietzsche”⁴⁸. Zourabichvili, procurando explicar a univocidade em Deleuze, diz que o que ele não encontra em Espinosa o faz no conceito nietzschiano de Eterno Retorno.

A univocidade é a síntese imediata do múltiplo: o um não se diz mais do múltiplo, senão em vez deste último se subordinar ao um como ao gênero superior e comum capaz de englobá-lo. Isso significa que o um não é mais que o diferenciante das diferenças, diferença interna ou síntese disjuntiva (Deleuze observa que a substância única de Espinosa ainda conserva certa independência em relação a seus modos; ora; “seria preciso que a substância se dissesse ela própria *dos* modos, e somente *dos* modos”⁴⁹, inversão que só se encontra efetuada no conceito de Eterno Retorno[...].⁵⁰

⁴⁷ *Ibidem*, p. 54.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 86.

⁴⁹ Nessa parte do texto (*Diferença e repetição*), Deleuze não só explica a questão dos “modos”, mas define a univocidade do ser em relação à repetição no eterno retorno, estabelecendo a relação entre identidade, diferença e repetição: “Todavia, subsiste ainda uma indiferença entre a substância e os modos: a substância espinosista aparece independente dos modos, e os modos dependem da substância, mas como de outra coisa. Seria preciso que a própria substância fosse dita dos modos e somente *dos* modos, tal condição só pode ser preenchida à custa de uma reversão categórica mais geral, segundo a qual o ser se diz do devir, a identidade se diz do diferente, o uno se diz do múltiplo etc. Que a identidade não é primeira, que ela existe como princípio, mas como segundo princípio, como algo *tornado* princípio, que ela gira em torno do Diferente, tal é a natureza de uma revolução copernicana que abre à diferença a possibilidade de seu conceito próprio, em vez de mantê-la sob a dominação de um conceito geral já posto como idêntico. Com o eterno retorno, Nietzsche não queria dizer outra coisa. O eterno retorno não pode significar o retorno do Idêntico, pois ele supõe, ao contrário, um mundo (o da vontade de potência) em que todas as identidades prévias são abolidas e dissolvidas. Retornar é o ser, mas somente o ser do devir. O eterno retorno não faz “o mesmo” retornar, mas o retornar constitui o único Mesmo do que devem. Retornar é o devir-idêntico do próprio devir. Retornar é, pois, a única identidade, mas a identidade como potência segunda, a identidade da diferença, o idêntico que se diz do diferente, eu gira em torno do diferente. Tal identidade, produzida pela diferença, é determinada como “repetição””. (Cf. G. Deleuze, 1988, p. 83.).

⁵⁰ F. Zourabichvili. *O vocabulário de Deleuze*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004, p. 108.

Mas o que mais nos importa, para fins de elucidação da observação que fizemos sobre a filosofia da representação e a filosofia da diferença, é que em Deleuze o “ser” unívoco não se refere à identidade. A univocidade do ser não quer dizer que haja um único e mesmo ser; ao contrário, os entes são múltiplos e diferentes, sempre produzidos por uma síntese disjuntiva, eles próprios disjuntos e divergentes “*membra disjuncta*”.⁵¹

A síntese disjuntiva em Deleuze não significa a ideia de disjunção como “não relação” em que cada termo é a negação do outro, mas, ao contrário, a “não relação” torna-se uma relação e a disjunção também se torna uma relação.⁵²

A univocidade significa que o “ser” se diz em um só e mesmo sentido de tudo aquilo de que se diz; todavia, aquilo que se diz não é, entretanto, o “mesmo”. Porém, ele é o mesmo para tudo aquilo de que se diz. O que Deleuze está afirmando é que, ao mesmo tempo em que o “ser” se diz, ele também não pode deixar de ser aquilo que ele se diz. É por isso que Deleuze diz que a univocidade significa a “*identidade do atributo nomeático e do expresso linguístico: acontecimento e sentido*”.⁵³

O erro seria confundir a univocidade do ser enquanto ele se diz, com uma pseudo-univocidade daquilo de que ele se diz. Mas, da mesma forma, se o ser não se diz sem ocorrer, se o Ser é o único Acontecimento em que todos os acontecimentos se comunicam, a univocidade remete ao mesmo tempo ao que ocorre e ao que diz. A univocidade significa que é a mesma coisa que ocorre e que se diz: o atribuível de todos os corpos ou estados de coisas que é exprimível de todas as proposições.⁵⁴

Em síntese, o conceito de univocidade dado pelo próprio Deleuze se encontra em três determinações⁵⁵. A primeira delas existe para a univocidade um só acontecimento a todos; a segunda existe um só e mesmo estados de coisas para o que se passa e o que se diz, mas isso não quer dizer que o “ser” está compreendido no campo dos acontecimentos situados por entre os modelos ou as cópias, ao contrário; e a terceira diz haver um só e mesmo ser para o impossível, o possível e o real. Não é, portanto, o “ser”

⁵¹ Cf. G. Deleuze, 2000b, p. 185.

⁵² Cf. F. Zourabichvili, 2004, p.104.

⁵³ G. Deleuze, *Lógica dos sentidos*. Trad. Luiz Roberto S. Fortes. São Paulo: EDITORA PERSPECTIVA, 2000b, p. 186.

⁵⁴ *Ibidem*, pp. 185-186.

⁵⁵ *Idem*.

que se divide segundo as exigências da representação, mas são todas as coisas que se repartem nele, na univocidade da simples presença (o Uno-*Todo*).⁵⁶

Esta é a possibilidade múltipla da univocidade, fazendo com que ela seja, inclusive, igualdade do “ser”. Tal igualdade pode ser explicada por uma distinção no conceito de hierarquia.

Se há uma hierarquia que mede os seres e as coisas segundo seus limites e graus de proximidade e distanciamento, mantendo-se dentro do limite de uma lei, há uma outra hierarquia que os considera sob o ponto de vista da potência.⁵⁷ Em relação a esta, por sua vez, não se trata de medir os graus de potência, mas de saber se um ser ultrapassa seus limites, indo ao extremo daquilo que ele pode, seja qual for o grau. Se maior ou menor, superior ou inferior, todas as coisas participam segundo suas potências. Significa então que, sob esse ponto de vista, não se fixa aquilo que mantém a coisa sob uma lei, nem o que a termina ou a separa, mas, ao contrário, *“aquilo a partir do que ela se desenvolve e desenvolve toda a sua potência; a hybris deixa de ser simplesmente condenável e o menor torna-se igual ao maior, desde que não seja separado daquilo que pode”*.⁵⁸ É por essa razão que a univocidade é também igualdade do ser, porém não se trata de uma igualdade como “semelhança”, mas da possibilidade de ir ao extremo daquilo que pode.

Com efeito, o essencial da univocidade não é que o ser se diga num único sentido. É que ele se diga num único sentido de todas as suas diferenças individuantes ou modalidades intrínsecas. O Ser é o mesmo para todas as modalidades, mas estas modalidades não são as mesmas. Ele é “igual” para todas, mas elas mesmas não são iguais. Ele se diz num sentido de todas, mas elas mesmas não têm o mesmo sentido. É da essência do ser unívoco reportar-se a diferenças individuantes, mas estas diferenças não têm a mesma essência e não variam a essência do ser [...] O Ser se diz num único sentido de tudo aquilo de que ele se diz, mas aquilo de que ele se diz difere: ele se diz da própria diferença.⁵⁹

A univocidade em Deleuze, portanto, não tem nada a ver com o princípio da identidade do “ser” como Uno - nas mediações da representação -, mas, ao contrário, a

⁵⁶ Cf. G. Deleuze, 1988, p. 77.

⁵⁷ Sobre esse assunto ver: G. Deleuze, 2001, p. 15-16., pp. 91 -109.

⁵⁸ G. Deleuze, 1988, p. 78.

⁵⁹ *Ibidem*, pp. 75 - 76.

identidade, aqui, é como que tornada o “segundo princípio”, deixando de ser compreendida “sob um conceito em geral como idêntico”, e girando em torno da diferença como princípio de identidade: “*tal condição só pode ser preenchida à custa de uma reversão categórica mais geral, segundo a qual o ser se diz do devir, a identidade se diz do diferente, o uno se diz do múltiplo etc*”.⁶⁰

Este princípio de identidade, produzido pela diferença, é denominado por Deleuze como “repetição”. Repetir na diferença não é, portanto, repetir o mesmo. O retorno em que se dá a repetição é um retorno em que a única identidade que permanece é a identidade da diferença (Deleuze a chama de segunda potência)⁶¹: o idêntico se diz do diferente e gira em torno do diferente.

[...] o *Tudo é igual* e o *Tudo retorna* só podem ser ditos onde a extrema ponta da diferença é atingida. Uma mesma voz para todo o múltiplo de mil vias, um mesmo oceano para todas as gotas, um só clamor do ser para todos os entes. Mas à condição de ter atingido, para cada ente, para cada gota e em cada via, o estado de excesso, isto é, a diferença que os desloca e os disfarça, e os faz retornar, girando sobre sua ponta móvel.⁶²

Por isso, na univocidade existe um acontecimento só para todos; ela não se situa no campo dos modelos e das cópias, e diz haver um só e mesmo “ser” para o impossível, o possível e o real; ela é, mesmo, a compreensão de todas as coisas que se repartem no “ser”, na univocidade da simples presença (o Uno-*Todo*).

1.7. O pensamento e o fora: as faculdades discordantes

Na contramão do plano de pensamento da representação, que está diretamente associado àquela ideia de que o pensamento é um exercício natural de uma faculdade, que o pensador é naturalmente bem dotado para possuir a verdade e que estabelece para a diferença o primado da identidade, Deleuze propõe um “empirismo transcendental”.

Segundo Roberto Machado⁶³, essa ideia implica considerar que o pensamento não é um exercício natural de uma faculdade; ao contrário, considera o pensamento

⁶⁰ *Ibidem*, p. 83.

⁶¹ Cf. *Idem*.

⁶² *Ibidem*, p. 476.

⁶³ R.Machado. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. pp. 312-313.

como involuntário e inconsciente e se define como uma teoria do uso paradoxal das faculdades. Um primeiro aspecto dessa teoria deleuziana é que cada faculdade tem um objeto próprio, específico, singular; cada faculdade só apreende o que a concerne exclusivamente, diferencialmente, e não pode ser objeto de nenhuma outra. O segundo aspecto é que a relação entre as faculdades é do tipo de um “acordo discordante”, de “um desregramento”, de um “esforço divergente”, em que o encontro contingente e “violento” com o que força a pensar produz a necessidade de um ato de pensamento. O terceiro aspecto, sinalizado por Machado, é o que se refere às ideias, e diz o seguinte: *“as ideias são uma multiplicidade, uma coexistência virtual das relações entre elementos diferenciais intensivos que referem o diferente ao diferente e se atualizam, se encarnam, se efetuam por um processo genético de diferenciação qualitativa e quantitativa”*.⁶⁴

Podemos observar, incluindo estas explicações de Machado, quanto é diferente uma concepção e outra sobre o pensamento. Sofrer uma violência para pensar é radicalmente diferente do que pensar naturalmente. Não ter nenhuma faculdade legisladora nem a relação de harmonia tendenciosa entre elas, pensar a diferença em relação à diferença mesma também é significativamente diferente.

Para haver pensamento, portanto, podemos dizer que é preciso um encontro (que é a violência) com o que força a pensar. *“O pensamento não nasce em seu próprio interior; ele vem de fora”*.⁶⁵ Existe no mundo alguma coisa que força a pensar. Esta alguma coisa que existe é o objeto de um encontro fundamental, e não uma reconhecimento.

O que é encontrado pode ser Sócrates, o templo ou o demônio. Pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas; admiração, amor, ódio, dor. Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido. É a esse respeito que ele se opõe à reconhecimento, pois o sensível, na reconhecimento, nunca é o que se pode ser sentido, mas o que se relaciona diretamente com os sentidos num objeto que pode ser lembrado, imaginado, concebido. O sensível não é somente referido a um objeto que pode ser outra coisa além de ser sentido, mas pode ser ele próprio visado por outras faculdades. Ele pressupõe, pois, o exercício dos sentidos e o

⁶⁴ *Ibidem*, p.313.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 150.

exercício de outras faculdades num senso comum. O objeto do encontro, ao contrário, faz realmente nascer a sensibilidade no sentido.”⁶⁶

Há, portanto, no mundo algo que nos leva a pensar e este algo não é o objeto de uma reconhecimento, mas o objeto de um encontro. Esse encontro não acontece nos meandros concordantes das faculdades, mas no uso discordante e indeterminado destas. Podemos encontrar uma pessoa, um lugar, um cheiro, um som, infinitas coisas, mas tudo isso será apreendido, indeterminada e fortuitamente, por diferentes afetividades; por exemplo, amor, ódio, admiração, respeito, dor, etc. É que o objeto do encontro faz nascer a sensibilidade no sentido. Deleuze diz que esse objeto do encontro não é um ser sensível, não é uma qualidade, mas é o “ser do sensível”, é um *signo*; ele não é dado, mas aquilo pelo qual o dado é dado; e ele é de alguma maneira o “insensível”, sob o ponto de vista da reconhecimento. E o que isso significa? Significa que, do ponto de vista da reconhecimento (do exercício empírico), a sensibilidade só apreende o que pode ser também apreendido por outras faculdades e só se refere, sob o senso comum, a um objeto que também pode ser apreendido por outras faculdades. É que na reconhecimento temos de explicar o sensível sob o ponto de vista de uma sensibilidade, mas esta sensibilidade deve encontrar, no reconhecimento do senso comum, seu atributo representativo no acordo entre as faculdades.

Entretanto, quando a sensibilidade se apresenta diante daquilo que só pode ser sentido, isto é, o insensível ao mesmo tempo (do ponto de vista empírico), é então que acontece o encontro com o signo e se eleva a um exercício transcendente, segundo Deleuze, à enésima potência. Diante desse fato, o senso comum já não estará ali para limitar a contribuição da sensibilidade, ao trabalho conjunto das faculdades, daí ela entra num “jogo discordante e seus órgãos se tornam metafísicos”.⁶⁷

O que acontece com o ser do sensível, o “insensível”, acontece também com o “imemorável” e com o “impensável”.

[...] a sensibilidade, forçada pelo encontro a sentir o *sentiendum*, força a memória, por sua vez, a recordar-se do memorando, daquilo que só pode ser lembrado. Finalmente, como terceira característica, a memorial transcendental, por sua vez, força o pensamento a

⁶⁶ G. Deleuze, 1988, p. 231.

⁶⁷ *Idem.*

apreender aquilo que só pode ser pensado, o *cogitatum* [...], a Essência; não o inteligível, pois este é ainda o modo sob o qual se pensa aquilo que pode ser outra coisa além de pensada, mas o ser do inteligível como última potência do pensamento, que é também o impensável.⁶⁸

Cada faculdade, a seu modo, atinge a enésima potência, sai dos eixos quebrando a forma do senso comum, forma esta que as mantinha no elemento empírico da *doxa*. Contrariamente, o sensível na reconhecimento exige a articulação das outras faculdades num senso comum. As faculdades transitam entre si, mas o objeto será sempre o mesmo, pois já não pode ser outra coisa, a não ser o reconhecido no senso comum, na harmonia que as faculdades deflagram. O sensível na reconhecimento não é o que pode ser sentido, "*mas o que se relaciona diretamente com os sentidos num objeto que pode ser lembrado, imaginado, concebido.*"⁶⁹

O que força a pensar então, na perspectiva deleuziana, é um encontro incerto, fortuito, contingente, que de forma alguma é programado e predefinido; ao contrário, é no involuntário que a violência nos surpreende e é ainda no involuntário que as faculdades se relacionam. Deleuze diz que o mais importante é que, quando cada faculdade disjunta comunica à outra a violência que a leva ao seu limite próprio (da sensibilidade à imaginação, da imaginação à memória, da memória ao pensamento), é cada vez uma livre figura da diferença que desperta a faculdade, e a desperta como o diferente desta diferença. Cada faculdade, inclusive o pensamento, não tem outra aventura, a não ser a do involuntário; o uso voluntário permanece afundado no empírico.⁷⁰ O pensamento é então uma faculdade como as outras e necessita de um encontro com algo que lhe é exterior para que possa pensar, e, sendo o encontro contingente, essa aventura, essa experiência implicam o involuntário.

Chegamos, com isso, ao ponto de estabelecer um novo passo na direção do que anunciamos inicialmente, quando dissemos da importância de apresentar algumas ideias de Deleuze que se relacionam com sua crítica a um determinado modelo de pensamento.

Dizemos isso porque a exposição que fizemos, tomando por base a crítica que Deleuze faz à representação e com ela à imagem do pensamento - imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral -, e a sua proposição em relação à outra maneira de pensar o

⁶⁸ *Ibidem*, p. 233

⁶⁹ *Ibidem*, p. 231.

⁷⁰ Cf. G. Deleuze, 1988, p. 239-240.

próprio conceito de pensamento, está diretamente relacionada com nosso próximo ponto, que diz respeito ao significado do aprender. Conforme já indicamos, a busca desse significado, o de aprender, supõe como condição *a priori* repensar alguns pressupostos filosóficos que Deleuze anuncia.

1.8. A verdade e os signos do aprendizado

Uma das importantes afirmações de Deleuze é que é preciso romper com aquela imagem do pensamento, e isso significa começar por uma crítica radical de si mesma e dos postulados que ela implica.⁷¹ Esse seria, então, o primeiro passo para um encontro de uma verdade que não estivesse fundada na moral e, conseqüentemente, nas ideias que colocam o pensamento submetido à reconhecimento.

Se com Deleuze devemos crer que o pensamento não é mesmo uma faculdade natural, que para pensar é necessário um encontro violento com aquilo que força o pensamento a pensar; se devemos também crer que não temos nesse ato de pensar uma boa vontade para o verdadeiro e, conseqüentemente, que o método é prescindível para pensar verdadeiramente, de que maneira, então, é possível ao pensamento buscar o verdadeiro?

Procurando responder a esta questão, é em Deleuze de *Proust e os signos* que encontramos uma ideia apropriada, pois esta segue o mesmo sentido dado ao conceito de pensamento, que é aquele em que o pensamento está implicado num encontro com alguma coisa de fora que força a pensar, e essa coisa é propriamente o signo.

Deleuze retira do próprio Proust um ideia essencial no que diz respeito ao encontro com a verdade. Diz ele que, se o tempo tem uma importância fundamental na *Recherche*, é porque toda verdade é verdade do tempo. A *Recherche* é, antes de tudo, um busca da verdade em que se manifesta toda a dimensão filosófica da obra de Proust.⁷²

O fundamental em relação à verdade será a afirmação de Deleuze junto às ideias de Proust de que não se descobre a verdade voluntariamente, mas a verdade, assim como o pensar, dá-se de maneira involuntária naquilo que força a pensar.

Numa crítica que Proust faz à amizade e à filosofia, Deleuze afirma esta questão do involuntário como elemento para o verdadeiro. O que ele diz é que, assim como a

⁷¹ Cf. G. Deleuze, 1988, p. 219.

⁷² Cf. G. Deleuze, 1987, p. 93.

relação entre amigos é uma relação entre homens de boa vontade e que sempre buscam concordar com as coisas e as palavras, o filósofo, portanto, a filosofia, não faz também outra coisa, senão o mesmo movimento.

A filosofia é como que a expressão de um Espírito universal que concorda consigo mesmo para determinar significações explícitas e comunicáveis. A crítica de Proust toca no essencial: as verdades permanecem arbitrárias e abstratas enquanto se fundam na boa vontade de pensar, razão pela qual a filosofia, como a amizade, ignora as zonas obscuras em que são elaboradas as forças efetivas que agem sobre o pensamento, as determinações que nos forçam a pensar.⁷³

Podemos até não concordar com essa ideia de que a amizade, assim como a filosofia, não chega à verdade porque ambas ignoram as zonas obscuras, comunicando-se apenas no convencional. Contudo, não podemos ignorar o fato de que a verdade de que falam Deleuze e Proust nada tem a ver com a verdade da representação. Ela não é uma verdade forjada na representação, não está em algum objeto à espera de ser reconhecida. De modo oposto, o que Deleuze encontra na *Recherche du temps perdu* é exatamente a busca da verdade na contraposição a “outras buscas, científicas ou filosóficas”. A verdade a que Deleuze faz referência não é aquela que um homem de boa vontade encontrará por seu desejo natural para o verdadeiro. “*Proust não acredita que o homem, nem mesmo um espírito supostamente puro, tenha naturalmente um desejo do verdadeiro, uma vontade de verdade*”.⁷⁴

Deleuze afirma que só procuramos a verdade quando sofremos uma espécie de violência que nos leva a essa busca. Essa violência, como dissemos, é aquela mesma que deve o pensamento sofrer para pensar: o encontro involuntário com algo de fora do próprio pensamento. Trata-se, na teoria que Deleuze rouba de Proust, de dizer que essa violência que vem de fora, esse encontro com algo que nos força a pensar e a buscar a verdade, é um encontro com os signos, porém, mais precisamente, com os signos do aprendido.

⁷³ *Ibidem*, p. 94.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 15.

Eis, portanto, para onde a teoria de Deleuze sobre a imagem moral do pensamento⁷⁵, na sua recusa em pensar recluso aos termos da representação, da reconhecimento, foi capaz de nos levar: ao encontro daquilo que buscávamos desde o princípio, mas não sabíamos ao certo onde, como e com quem acharíamos, isto é, um outro plano para pensar o significado de aprender que não fosse o metodológico. Esse tema, sobre os signos do aprendizado, será estudado mais adiante, em detalhes, e fará parte de nossa fundamentação sobre o que significa aprender.

2. A elucidação dos postulados

É preciso agora retomar àquela ideia inicial e explicar por que consideramos que há uma predominância, no ensino formal, em estabelecer-se dentro de uma lógica metodológica na qual supomos estar contida a ideia de que, sendo a aquisição do saber seu expoente, o aprender se torna uma figura menor: o aprender configura-se numa “simples passagem” do não saber para o saber. E explicar ainda por que consideramos que, estando os discursos pedagógicos imbuídos dessa lógica, não se encontram, nesses discursos, sinais da possibilidade de se pensar o significado do aprender fora dessa mesma lógica, pois este já se encontra preestabelecido num plano de pensamento, imerso na própria lógica que o inibe.

Significa dizer, então, que supomos haver nos discursos pedagógicos uma predominância de uma lógica metodológica em que há a ideia de que o saber é seu expoente e o aprender uma figura “menor”. Que, desse modo, o aprender se configura apenas em uma “simples passagem” do não saber para o saber. E ainda que, imbuídos dessa lógica, não há nos discursos pedagógicos sinais da possibilidade de pensar o significado de aprender, num outro plano, fora dessa mesma lógica. É preciso, ainda, lembrar que a investigação desses postulados passa, em nossa aposta, pela crítica que Deleuze faz à imagem do pensamento.

Para investigar esses postulados, vamos apresentar a seguir dois pontos de estudo. O primeiro assevera a predominância da lógica metodológica nos discursos pedagógicos. O segundo afirma que, dentro dessa lógica, coloca-se o saber como

⁷⁵ Embora tenhamos indicado o tema sobre a Imagem do pensamento e seus postulados em *Diferença e repetição* (1968), esse tema já fazia parte dos problemas colocados por Deleuze antes mesmo em *Nietzsche e a filosofia* (1967), portanto antes mesmo de *Proust e os signos* (1964). Nesse sentido é que nossa afirmação está relacionada com a ordem de nossos estudos e com a sua apresentação, e não com a ordem cronológica das publicações de Deleuze.

exponente maior e o aprender como figura menor. Isso não cria espaços para pensar o significado do aprender num outro plano de pensamento que não seja o metodológico.

A seguir, tentaremos mostrar que a lógica metodológica, a que relaciona de maneira inevitável ensino e aprendizado a métodos, é uma predominância nos discursos pedagógicos.⁷⁶ Para isso, tomaremos uma vertente histórica. Contudo, alguns esclarecimentos são precisos: a) não pensamos que exista uma lei histórica que explica ou permita antecipar algo assim como cadeias nesse movimento; b) não pretendemos fazer um estudo exaustivo da história das ideias pedagógicas brasileiras. Nosso intuito é mostrar que, desde o princípio do ensino formal no Brasil, os métodos acompanham o discurso pedagógico e que eles estão “sempre” presentes em momentos em que tendências aparentemente opostas dominam a prática e a teoria pedagógica. Nesse sentido, escolhemos apresentar esse relato baseando-nos, preponderantemente, no livro de Dermeval Saviani, *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2007), considerando, além da importância e do reconhecido valor dos trabalhos de pesquisa que o autor tem feito ao longo de sua trajetória acadêmica⁷⁷, traduzidos em livros amplamente utilizados no campo da pedagogia, também o fato de que este livro, conforme o próprio Saviani explica, “*incide mais sobre a síntese do que sobre a análise*”.⁷⁸ Sua proposta de pesquisa situou-se “*no âmbito do tempo longo*”, procurando cobrir todo o espectro da história das ideias pedagógicas no Brasil⁷⁹, o que possibilita ao leitor uma compreensão ampla, embora sintética, dessas ideias pedagógicas. E, em particular, esse foi, justamente, o nosso ponto de interesse: obter informações gerais sobre as ideias pedagógicas no Brasil que pudessem de forma sintética, sem o caráter predominante da análise, situar os discursos pedagógicos e seus métodos de ensino.

Se Saviani fez a escolha por esta via sintética, em detrimento da análise, isso se explica por sua compreensão ao situar o problema, sob o qual recaiu sua investigação:

Minha percepção sobre o estágio atual das pesquisas em história da educação, já externadas em oportunidades anteriores, é que, embora haja

⁷⁶ Optamos por esse termo buscando sintetizar teorias, diretrizes e métodos pedagógicos. Considerando que as teorias apresentam as ideias e os conceitos relacionados ao ensino de maneira mais ampla, e as diretrizes apresentam as instâncias políticas, econômicas e educacionais, nas suas especificidades. Já os métodos pedagógicos apresentam a maneira, modo, processo ou técnicas para ensinar nas instituições forjadas para isso ou ainda no denominado ensino não formal.

⁷⁷ Cf. M. L. Ribeiro e M. V. Rorigues. Dermeval Saviani: notas para uma releitura da Pedagogia Histórico- Crítica. www.uniube.br/prope/mestradorevistavol0103art03.pdf

⁷⁸ D. Saviani. *Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. xviii.

⁷⁹ *Ibidem*, p. xviii.

ainda muito a investigar [...] Observa-se, porém, que mesmo os conhecimentos já disponíveis não têm sido incorporados como objeto de ensino. [...] O encaminhamento da resposta a esse problema traz, a meu ver, a exigência de que, além dos estudos de corte analítico incidindo sobre temas ou momentos específicos, se devam elaborar estudos de caráter sintético que permitam articular, numa compreensão de mais amplo alcance, os resultados das investigações particulares. [...] Terminada a pesquisa, impunha-se, pois, a tarefa de organizar os dados e dispô-los num texto que permitisse, aos leitores, formar uma visão de conjunto da história da educação brasileira, pela via das ideias pedagógicas.⁸⁰

Contudo, é preciso dizer que, se seu empenho mais significativo foi sintetizar, para ampliar as possibilidades de uma compreensão geral das ideias pedagógicas no Brasil, Saviani não se furtou de fazer, na composição histórica do seu livro, algumas análises fundamentais para o entendimento dos processos históricos que se confundem e se interligam de um tempo a outro.

Portanto, tomando por base principalmente sua narrativa, procuramos reorganizá-la, apresentando-a de tal maneira que não nos afastasse do nosso propósito, que também foi o de sintetizar, visando sinalizar aquilo que achamos significativo para justificar nossa hipótese.

No segundo ponto, que submete o aprender ao saber, escolhemos um dos discursos pedagógicos considerado referência para o ensino formal brasileiro. Com base em algumas ideias, essenciais da sua teoria, procuraremos mostrar como é que, mesmo neste discurso, cuja teoria e prática são radicalmente críticas a uma forma de ensino que trata o aprendizado como mera transmissão de conhecimento, instaura-se, ainda assim, no âmbito da sua práxis, uma forma de ensino que não deixa de fazer do aprender uma “simples passagem” para o saber. Nossa escolha, entre tantas outras possibilidades, não se valeu apenas por sua significância, mas também por ser exemplo de um marco teórico diferencial não apenas em relação à forma de ensino, mas também em relação à concepção, mais ampla, de que se relaciona de maneira enfática e preponderante a uma forma de pensar (o “pensar certo”), que nos pareceu bastante significativa ao nosso propósito investigativo.

⁸⁰ *Ibidem*, pp. xvii - xviii.

Quando dissemos da escolha de um discurso pedagógico considerado referência para o ensino formal e informal brasileiro, não dissemos propriamente que discurso é este, pois haveria alguns deles que poderiam caber nessa adjetivação e servir para o nosso estudo. Então é preciso dizer ainda que essa referência não está apenas no âmbito do ensino brasileiro, mas na ruptura com essa fronteira. Trata-se de um brasileiro, pernambucano, extremamente comprometido com as questões sociais, que procurou conscientizar os “oprimidos” por meio de sua práxis, e que é uma das principais referências do chamado “discurso pedagógico progressista” na América Latina e também para além dessas fronteiras.

Seu trabalho foi marcante principalmente nas áreas de alfabetização, da conscientização popular e da organização curricular, em países ou regiões marcadas pela opressão e pelas desigualdades educacionais e econômicas. Novos conceitos de alfabetização como instrumento de libertação e participação trazem para a cultura dos excluídos uma valorização inédita e uma nova forma de dignidade humanizadora.⁸¹

Sua teoria e prática, intrínsecas ao próprio discurso, buscaram revolucionar a maneira pela qual era entendido o ensino à sua época; procurou principalmente situar o ensino como forma de transformação do mundo por meio da leitura, mas não apenas da leitura das “letras”, senão a leitura mesma do mundo. Conhecendo-o, transformando-o, tomando por base a construção do saber estabelecido de forma dialógica, considerando a superação do saber ingênuo para o saber científico, buscando possibilitar aos homens e às mulheres a autonomia, liberdade, criticidade e o “pensar certo”. Trata-se, portanto, do discurso pedagógico do “educador progressista libertador”.

As categorias que se encontram nesse discurso pedagógico, tais como liberdade, autonomia e, principalmente, o “pensar certo”, foram fundamentais para esta escolha, visto que nosso estudo busca, além do significado de aprender situar-se num plano de pensamento afim às ideias de Deleuze, a força do que está justamente num conceito de pensar diferente do conceito de “pensar certo”, implicado neste discurso.

Considerando o significado destas categorias, a grandeza das suas contribuições para a história das ideias pedagógicas, não só para as brasileiras, e considerando ainda o

⁸¹ Almeida F. José de. *Paulo Freire*. São Paulo: Publifolha, 2009. (Folha Explica; v. 81.) p. 9.

marco diferencial do seu discurso em relação ao discurso que ele próprio criticou, optamos por tentar apresentar aí, tomando por base algumas ideias essenciais da teoria desse discurso, a segunda parte de nossos postulados. Passaremos, a seguir, ao nosso primeiro ponto.

2.1. O primeiro ponto: a vertente histórica

Como dissemos, não pretendemos ocupar nosso texto com a história da pedagogia brasileira nem com análises dos métodos que aí se encontram. Tentaremos, resumidamente, apresentar um breve histórico dos discursos pedagógicos (do ensino formal) em terras brasileiras e a denominação do método de ensino que os compõe, buscando apontar apenas o que achamos essencial para a percepção da predominância do uso de métodos para o ensino, independentemente do discurso a que ele sirva.

2.1.1 O período entre 1545 - 1777

Nosso ponto inicial, por se tratar da educação formal e brasileira, começa com a vinda dos jesuítas ao Brasil. O ensino, no modelo como o conhecemos, chegou às terras brasileiras por meio da Companhia de Jesus. Uma ordem religiosa formada por padres jesuítas que tinha como um dos objetivos reagir contra a Reforma Protestante nascida de uma ruptura com a Igreja Católica. Nessa perspectiva, “homens” e “índios” foram educados, colonizados e catequizados com base nos preceitos dessa religião.

Os jesuítas buscavam a perfeição humana por intermédio da palavra de Deus. Com esse propósito, impunham uma disciplina rígida, severa e uma obediência incontestável aos superiores. Dentro dessa ótica, introduziu-se em 1545, com Jerônimo Nadal, um conjunto de normas pedagógicas denominado *modus parisienses*⁸², cujo valor principal estava no seu método de ensino.

⁸² “Tendo assimilado o *modus parisiensis* ao estudarem na Universidade de Paris, os jesuítas o adotaram desde o primeiro colégio fundado em Messina em 1548 e o consagraram no *Ratio Studiorum*, que relegou o funcionamento de todas as suas instituições educativas. [...] Essa versão, do *Ratio*, não se destinava a ser posta em prática, mas apenas à apreciação e crítica das autoridades responsáveis pelos colégios da Companhia. Segundo Leonel Franca, a forma de exposição adotada “era mais discursiva que imperativa. Encerrava discussões e dissertações pedagógicas às quais faltava por vezes o vigor e a concisão da lei ou do regulamento” (idem, p. 20)”. (Cf. D. Saviani, 2008, p. 53.) (Grifo nosso). Como informação, vale ressaltar que as ideias pedagógicas do *Ratio*, segundo Saviani, correspondem ao que passou a ser concebido na modernidade como pedagogia tradicional. “Essa concepção pedagógica caracteriza-se por

O método é considerado a parte mais importante do *modus parisiense*. O seu objetivo fundamental é promover um exercício constante que permita por em acção, durante o processo de aprendizagem, os recursos e as faculdades dos alunos [...] Tendo como precursora a escolástica, o *modus parisiense* adopta como base do seu sistema de ensino a *lectio* que era suposto suscitar *questiones*, quer da parte do professor quer da parte dos alunos. Para uma melhor compreensão da *lectio* e das *questiones*, estavam previstos momentos de discussão: *disputatio*. [...] Outra componente importante do método eram as *repetitiones*, em que os alunos, quase sempre em pequenos grupos, repetiam as lições ouvidas ao professor face ao professor, ou a um colega mais adiantado.⁸³

Este foi um dos primeiros métodos de ensino introduzidos em terras brasileiras. Segundo Saviani, além dos franciscanos, outras congregações religiosas — beneditinos, carmelitas, mercenários, oratorianos e capuchinhos — se fizeram presentes no processo de colonização do Brasil, mas nenhuma delas desenvolveu uma atividade educacional na escala dos jesuítas.⁸⁴

O método de ensino dos jesuítas perdurou praticamente por dois séculos. Mas, quando o rei Dom José I subiu ao trono pela morte de Dom João V, aquele nomeou Sebastião José de Carvalho e Melo (tornado, em 1769, o Marquês de Pombal) ministro da secretaria do Exterior e da Guerra. Em 1750, Pombal recebeu outra nomeação, agora como secretário de Estado dos Negócios do Reino, o que lhe garantiu, com a anuência do rei, instituir em 1755 nove princípios básicos do novo Estado. Entre esses nove princípios estavam a expulsão dos jesuítas (1759) e a criação da reforma dos estudos menores (1759) e maiores (1772)⁸⁵. Suas reformas ficaram conhecidas como as

uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como instituído por uma essência universal e imutável”. *Ibidem*, p. 58.

⁸³ O. Pombo. *Pedagogia dos jesuítas*. Acesso em 18 de novembro de 2007. (consultar “Referências Bibliográficas”).

⁸⁴ *Idem*, p. 41.

⁸⁵ Saviani nos dá um exemplo ocorrido no Brasil de como se desmembrava esses estudos: “no Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro os franciscanos organizaram, com autorização de alvará régio, curso de teologia e filosofia que funcionou como uma faculdade estruturada nos moldes da Universidade de Coimbra reformada. Embora se destinasse primordialmente à formação de sacerdotes, era freqüentada também por muitos leigos. O conjunto de estudos dessa instituição abrangia *estudos menores* de grego, hebraico e retórica com duração de, no mínimo, um ano; e *estudos maiores*, compreendendo um curso de filosofia de três anos”. (Cf. D. Saviani, 2008, p. 108.).

Reformas Pombalinas,⁸⁶ quando então o ensino passou a ser de responsabilidade da Coroa Portuguesa.

O objetivo foi o de obter uma nova diretriz metodológica para o ensino, com ideais iluministas, priorizando a formação de um novo homem por meio de uma educação pública e laica, deixando de lado a metodologia eclesiástica dos jesuítas. O foco não mais estaria no poder da Igreja, ou seja, no de servir aos interesses da fé, mas sim no de servir aos interesses do Estado, aumentando o poder da Coroa. O Marquês de Pombal pretendia com isso promover a substituição dos métodos pedagógicos dos jesuítas por uma *nova metodologia* educacional, considerada moderna e, portanto, condizente com os ideais iluministas.⁸⁷

Por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela Coroa. [...] esse Alvará privilegiou os estudos das chamadas “humanidades”, portanto, o ensino correspondente ao nível secundário. Os estudos de nível primário, ou seja, as aulas régias de primeira letras [...]serão incluídas na segunda fase da reforma regulada em 1772.⁸⁸

Essa segunda fase da reforma incluiu, além dos estudos no ensino primário, também o ensino de nível superior. O principal elemento dessa fase de mudanças foi, para o ensino superior, a reforma da própria Universidade de Coimbra. Várias mudanças foram estabelecidas que incidiam sobre a Faculdade de Direito, Cânones, Teologia, Medicina, Filosofia e Matemática.⁸⁹, e para o nível primário, referente às primeiras letras, foi a instauração das escolas primárias constantes da lei de 6 de novembro de 1772, onde “o rei, após retomar as críticas aos jesuítas que teriam levado à ruína as letras ao controlá-las durante dois séculos, situa nesse âmbito as “Escolas menores, em que se formam os primeiros elementos de todas as Artes e Ciências””.⁹⁰

No entanto, as reformas pombalinas não foram bem-sucedidas; ao contrário, na tentativa de criar um novo sistema de ensino, após um brusco desmantelamento das

⁸⁶ No Brasil a implantação das diretrizes contidas na reformas pombalinas iniciou-se logo após a aprovação do Alvará de 1759. Foram realizados concursos para professores das cadeiras de latim e retórica, na Bahia, e nomeação de professores régios, em Pernambuco. (Cf. D. Saviani, p. 107.).

⁸⁷ Cf. Lizete S. B. Maciel, A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006 473

⁸⁸ *Ibidem*, p. 82.

⁸⁹ Cf. *Ibidem*, pp. 90 - 95.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 95.

estruturas educacionais constituídas pelos jesuítas, o que se observou foi uma lentidão na implantação de suas propostas. De acordo com Saviani, o desenvolvimento das aulas régias aconteceu em ritmo lento pela falta de recursos financeiros e pelo caráter “mais qualitativo”, que criava a escola “útil aos fins do Estado”, substituindo o caráter quantitativo, que servia aos interesses eclesiásticos propostos pelos jesuítas. Essa diferença foi o ponto forte para as resistências que se estabeleceram em torno das reformas, pois, se de um lado os jesuítas ampliavam seus domínios educacionais, de outro lado, as reformas pombalinas correram em sentido inverso.

2.1.2 O período entre 1777 - 1879

Assim, em 1777, logo que Dom José I morreu, sua filha Dona Maria I subiu ao trono e um de seus primeiros atos foi demitir o Marquês de Pombal e abandonar tudo que caracterizava seus projetos. Essa reviravolta ficou conhecida como “Viradeira de Dona Maria I”.⁹¹ Foi um período de pouco êxito para a Coroa. Segundo Saviani, esse período se caracteriza pelo final do período pombalino e início de uma nova fase não menos conturbada, principalmente para o campo educativo, isso porque não se chegou a fazer nenhuma mudança significativa, “*as reformas pombalinas continuaram em curso, com o processo de implantação das aulas régias*”.⁹² Porém, se há algo a ser destacado do reinado de Dona Maria I, nesse campo de atuação, é o retorno dos religiosos ao magistério, aumentando o número de professores e diminuindo as resistências pelo afastamento dos jesuítas.

Já sob o reinado de Dom Pedro I (1822 - 1831), foi instituído o *Método Lancaster ou do Ensino mútuo*, que consistia no treinamento de um aluno (decurião) para que ele, posteriormente, ministrasse aulas para outros 10 alunos (decúria) sob a observação rígida de um inspetor. Segundo Saviani, desde 1808 esse método de ensino era divulgado no Brasil, mas foi a partir da “Lei das Escolas de Primeiras Letras”, em 1827, que ele se tornou oficial.⁹³

Como os resultados não foram também satisfatórios, “a instrução pública caminhava a passos lentos”. Surgiram críticas principalmente relacionadas à: a) insuficiência quantitativa do próprio método de ensino; b) falta de preparo dos

⁹¹ *Ibidem*, p.105.

⁹² *Idem*.

⁹³ *Ibidem*, p.128.

professores das Escolas Normais; c) baixa remuneração dos professores; d) ineficácia do método lancasteriano, e) falta de instalações adequadas ao ensino mútuo. Houve, a partir dos descontentamentos, a necessidade de mais uma reforma da instrução pública, e com ela a introdução de mais um outro método de ensino, dando-lhe sustentação pedagógica.

Em 17 de fevereiro de 1854, o Decreto n. 1.331-A, baixado por Luiz Pereira de Couto Ferraz, aprovou o novo “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”, ficando conhecida como a “Reforma Couto Ferraz”. O Regulamento, “do ponto de vista didático-pedagógico”, previa no seu artigo 73 a utilização do *método simultâneo*, “admitindo, todavia, a possibilidade da adoção localizada de algum outro *método*, a critério do inspetor-geral, ouvido o Conselho Diretor”.⁹⁴

2.1.3 A Reforma Leôncio de Carvalho

Anos depois, em 19 de abril de 1879, pelo Decreto n. 7.247, uma nova reforma do ensino primário, secundário e superior é estabelecida, ficando conhecida como a “Reforma Leôncio de Carvalho”. Com ela, a introdução de mais um novo método de ensino, o chamado *Método Intuitivo*, conhecido também por *Lições de coisas*⁹⁵.

Esse procedimento pedagógico, conhecido como *método intuitivo* ou *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e, ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino.⁹⁶

⁹⁴ *Ibidem*, p.134.

⁹⁵ Fundamentado principalmente pelas ideias de Pestalozzi e Froebel, pressupunha uma abordagem indutiva. O ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato. Um método da racionalidade amparado por uma concepção filosófica e científica na aquisição do conhecimento por meio dos sentidos e da observação. Ver em: R. F. de Souza. *Inovação Educacional do Século XIX: a construção do currículo na escola primária do Brasil*. Cad. CEDES, Campinas, v.20, n.51, 2000. Ou, conforme Saviani, citando Reis Filho, no método intuitivo “o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige um oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolve-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou figuras”. (D.Saviani, 2008, p. 140).

⁹⁶ *Ibidem*, p.138.

Em 1896 chegou ao Brasil, por meio de alguns compêndios⁹⁷ traduzidos por Rui Barbosa (1849 – 1923), as “*Primeiras Lições de Coisas*”, que apresentavam aos grupos escolares o tal método intuitivo de ensino. Estes grupos foram fundados por volta de 1890 e vieram em substituição às escolas primárias, também chamadas de “primeiras letras”. Os princípios pedagógicos que estruturaram esse método integram a concepção de que a Escola Nova veio, mais tarde, denominar como pedagogia tradicional. Pela importância que o movimento escolanovista teve na história das ideias pedagógicas e pela compreensão de que a chamada pedagogia tradicional é objeto de crítica das outras pedagogias, principalmente as chamadas progressistas, veremos abaixo, de acordo com Saviani, quais são as principais características do método intuitivo:

- a) Simplicidade, análise e progressividade: o ensino deve começar pelos elementos mais simples. O esforço pedagógico exige a análise da matéria ensinada, de modo a decompô-la num certo número de elementos que serão individualmente fáceis de assimilar. O espírito do aluno, progressivamente, vai-se enriquecendo à medida que adquire os novos conhecimentos gradualmente dispostos.
- b) Formalismo: o ensino chega ao encadeamento de aspectos rigorosamente lógicos. O ensino esforça-se por ser dedutivo.
- c) Memorização: a decomposição do conteúdo do ensino em elementos facilita a memorização. A medida do conhecimento do aluno é dada pela sua capacidade de repetir o que foi ensinado pelo professor.
- d) Autoridade: a escola elabora um sistema de prêmios e castigos, de sanções apropriadas visando a garantir que a organização pedagógica se funde sempre na autoridade do professor.

⁹⁷ Em 1886, a Tipografia Nacional publicou as *Primeiras Lições de Coisas* do americano Norman Allison Calkins, com tradução e adaptação de Rui Barbosa, cuja adoção pelo Governo Imperial marca oficialmente a introdução do método intuitivo nas Escolas Normais e entre os professores primários. A difusão do método intuitivo influenciou desde cartilhas de alfabetização até livros didáticos de várias matérias. I.C.A.S. Frade. *Cartilhas Analyticas de Arnaldo Barreto: um estudo do impresso produzido na Francisco Alvez*. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 27., 2004. Porto Alegre. Anais. São Paulo: Intercon, 2004. CD-RW. Sobre Rui Barbosa como grande defensor desse método, ver também em: Saviani. 2008, pp. 173-174.

- e) Emulação: a ideia de dever, a necessidade de aprovação e o sentimento do mérito são desenvolvidos para manter a atividade escolar e completam, desse modo, o princípio de autoridade.
- f) Intuição: o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolve-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras [Reis Filho, 1995, p. 68.].⁹⁸

Caetano de Campos foi um dos entusiastas desse método e fez a organização das escolas-modelo e dos grupos escolares em São Paulo, tendo por base tal modelo de ensino, que se estendeu para Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso, Bahia.⁹⁹

Tratou-se, portanto, de um modelo de ensino de grande amplitude que esteve presente em inúmeras reformas educacionais em diferentes regiões do Brasil, principiando com a reforma paulista de 1920 e finalizando com a reforma baiana, dirigida por Anísio Teixeira em 1925.

2.1.4 A Escola Nova

Neste período houve, então, a consolidação da concepção da escola como meio de transformação social. Ainda nesta mesma década de 1920 a versão tradicional de pedagogia liberal foi, em parte, suplantada pela versão moderna,¹⁰⁰ dando origem ao movimento escolanovista.

Este movimento visou à ruptura com a chamada educação tradicional propondo uma educação renovadora denominada de Escola Nova e teve seu ápice após a divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, marcando a divisão entre educadores progressistas e educadores conservadores, mas ainda assim tendo o cuidado da manutenção e da diversificação pautada no *método de ensino*, referendado pelo modelo de investigações científicas.

⁹⁸ Saviani. 2008, pp 172 - 173. A referência a Casemiro Reis Filho utilizada na letra “f” encontra-se em: REIS FILHO, Casemiro (1995), *A educação e a ilusão liberal*. 2. ed. Campinas, Autores Associados. Essa letra “f” se remete diretamente ao método intuitivo.

⁹⁹ Cf. Saviani, 2008, pp. 173 - 174.

¹⁰⁰ Cf. Saviani. 2008, p.177.

O Manifesto (AZEVEDO, 1932, p. 59) defende, então, “uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional”, abrangendo “dos jardins de infância à Universidade”, apelando a “um conceito dinâmico” que remete “não à receptividade, mas à atividade criadora do aluno”, no intuito de levar “à formação da personalidade integral” do estudante e “ao desenvolvimento de sua faculdade criadora e de seu poder criador”. Para isso, a escola deveria adotar os “mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência) que segue o espírito maduro, nas investigações científicas.”¹⁰¹

Anísio Teixeira (1890-1971), um dos maiores representantes da Escola Nova, adotou algumas ideias voltadas para o Pragmatismo John Dewey (1859-1952), que, segundo ele mesmo, apontavam um caminho interessante para gerar transformações necessárias à modernização do Brasil¹⁰². Embora as ideias que ampararam o movimento da Escola Nova não tenham, em princípio, se fixado num método especificamente, isto é, não tenham, inicialmente, colado às suas concepções a denominação de algum método, por exemplo, o método escolanovista de ensino, pois, mais do que isso, o que eles queriam era uma mudança no conceito de educação - uma ampla e forte educação pública para todos¹⁰³ -, ainda assim as ideias progressistas tendiam para um ensino estruturado por *métodos ativos*, os quais direcionavam o ensino para um aluno que fosse “ativo” na sua relação com o ensino e o aprendizado, e não mais “passivo”, como nos chamados métodos tradicionais.

¹⁰¹ Marcus Vinicius da Cunha. O “Manifesto dos Pioneiros” de 1932 e a cultura universitária brasileira: razões e paixões. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.17, Maio-Ago. 2008, p. 133.

¹⁰² Vale apontar que Anísio Teixeira embora seguindo Dewey, estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano. Por isso, diferentemente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino. Em outros termos: se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado. (Cf. Saviani. 2008, p. 226.)

¹⁰³ Em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a primeira LDB (Lei n. 4.024), que entrou em vigor em 1962. É importante constar que, mesmo depois de ter passado tantos anos, o anseio dos escolanovistas não se realizou por completo. Conforme diz Saviani: “[...] a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. [...] A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino”. (D. Saviani, 2008, p. 307.).

Os métodos chamados “ativos” privilegiavam a ciência e colocavam a criança, e não mais o “mestre”, como centro da educação. Foi uma época voltada ao *pragmatismo do método científico*, ou ainda, para um *método de ensino instrumentalista*.¹⁰⁴

Segundo Vera Teresa Valdemarin,¹⁰⁵ essa nova concepção de ensino passou a estruturar o campo pedagógico amparado principalmente pela Sociologia, História, Biologia e Psicologia, difundindo os conteúdos e as práticas operacionais em coleções literárias próprias para uso dos professores, e não mais no uso do livro único de pedagogia. As chamadas “*Bibliotecas para o professor*” (coleções pedagógicas) foi um modo de difusão das ideias escolanovistas que visava também incentivar novos hábitos de leitura entre os próprios professores.

Nesse campo normativo, o que importa é constituir uma cultura pedagógica, compondo-se um repertório de valores e de conhecimentos destinados a balizar a prática docente. Para tanto, importa suscitar novos hábitos de leitura no professorado, propondo-se roteiros de leitura e prescrevendo-se modos de ler e utilizar o lido. Constituir coleções de livros especialmente destinados aos professores é estratégia adequada para a realização desses objetivos (Carvalho, 2001, p. 154-155, grifos da autora)¹⁰⁶

Se por um lado a Escola Nova pretendeu abolir o livro “único de pedagogia”, uma espécie de manual abordando os saberes necessários à prática docente, buscando não oferecer modelos para o ensino, por outro lado, o que ocorreu foi que a Escola Nova apenas substituiu a forma do conteúdo dos livros (do livro “único de pedagogia” para as “coleções pedagógicas”), mantendo, na sua ideologia, a prescrição de “como” os professores deveriam atuar nessa nova perspectiva de ensino (prioridade à

¹⁰⁴ Dewey, querendo evitar qualquer equívoco conceitual, preferiu a utilização do termo instrumentalismo: “A essência do instrumentalismo pragmático” — escreveu ele — “é conceber o conhecimento e a prática como meios para tornar seguros, na experiência, os bens, que são as coisas excelentes de qualquer espécie” (*The Quest for Certainty*, 1929, p. 37) Deste ponto de vista, Dewey compartilhava o experimentalismo de Peirce, porque para ele “a experimentação faz parte da determinação de qualquer proposição justificada” (*Logic*, 1939, p.461), ao mesmo tempo em que evidenciava o caráter instrumental e operacional de todos os procedimentos do conhecer, considerados como meios para passar de uma situação indeterminada para uma situação determinada, ou seja, ao mesmo tempo distinta e unificada (*Logic*, cap. VI). É, portanto, bastante óbvio o parentesco deste tipo de pragmatismo com a metodologia científica contemporânea, em particular com o *operacionismo*, por um lado, e com as teses fundamentais da lógica simbólica, por outro.” N. Abbagnano. 2000, p. 784.

¹⁰⁵ Vera T. Valdemarin e Daniela G. S. Campos, *Concepções pedagógicas e método de ensino: O manual didático Processologia Escola Primária*. (vide: “Referências Bibliográficas I”).

¹⁰⁶ *Ibidem*, p.345.

cientificidade) muito aproximado de uma ordem própria na perspectiva dos antigos manuais.¹⁰⁷

2.1.5 A Escola Nova Católica

A cientificidade, colada como prerrogativa das diretrizes da Escola Nova, contrapôs-se aos ideais religiosos católicos, sugerindo uma linha demarcatória, na verdade confusa¹⁰⁸, entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova. Essa diferença foi significativa quanto ao quadro que se desenvolveu ao longo do período iniciado nos anos da década de 1920 até os dias atuais, onde as metodologias de ensino ditas “renovadoras”, necessariamente, são vistas como não “tradicionais” e vice-versa e onde algumas condições ideológicas de um discurso pedagógico e outro foram se misturando de acordo com as necessidades preeminentes.

Exemplo disso foi a busca da Igreja Católica em manter-se atualizada com a concepção humanista moderna de filosofia da educação, empenhando-se por inserir as escolas católicas no movimento renovador, introduzindo-as nas novas ideias e métodos pedagógicos. Este foi o caminho encontrado pela Igreja Católica. Essa estratégia de renovação, segundo Saviani, visava à manutenção da clientela de alunos. Surge assim, na esteira do predomínio da concepção humanista moderna de educação, uma espécie de “Escola Nova Católica”.

Um dos principais participantes dessa concepção foi o padre Pierre Furter, que a partir de 1958 formou grupos de professores para atuar nas classes experimentais dos colégios: Santa Cruz, Sion e Madre Alix, em São Paulo. A orientação pedagógica dessas classes baseou-se naquilo que foi chamado de *método de Pierre Furter*, que “se

¹⁰⁷ *Ibidem*. pp. 344-354.

¹⁰⁸ Segundo Saviani, no período entre 1932 e 1947 as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. O que resultou uma mescla “confusa” na possível transição de tipo de ensino a outro. O que Saviani afirma é que houve um equilíbrio ora tenso, ora harmonioso, entre as duas correntes pedagógicas: “Um equilíbrio tenso, em algumas circunstâncias, quando eram assacadas virulentas acusações de modo especial por parte dos católicos contra os escolanovistas; ou quando se tramavam nos bastidores políticos indicações e vetos de nomes para compor os quadros de pessoal docente e administrativo. Em outras circunstâncias, um equilíbrio harmonioso quando o avanço dos métodos renovados penetra nas próprias fileiras das organizações tradicionais revestindo de roupagem progressista a doutrina da educação católica, como ocorreu com Everardo Backheuser; ou quando escolanovistas, como Mário Casasanta, assumiam que a renovação do ensino se deveria dar sem o prejuízo de sua cristianização; e Jônatas Serrano, que desempenhou importante papel na reforma Fernando de Azevedo da Instrução Pública do Distrito Federal e, sendo entusiasta dos métodos novos, integra, ao mesmo tempo, o movimento da educação católica, sendo publicado, em 1932, um livro com um título muito sugestivo: *A escola Nova: uma palavra serena, um debate apaixonado*.” (Cf. Saviani. 2008, p. 271.).

apresentava como uma síntese de várias teorias pedagógicas: Dalton (americana), Maria Montessori (italiana) e Lubienska (francesa)”.¹⁰⁹ É fato, então, que o predomínio dos novos discursos pedagógicos acaba forçando, de certo modo, a renovação das escolas católicas. Porém, como destaca Saviani, houve uma preferência ao *método* desenvolvido por Lubienska, devido justamente pela sua aproximação com a ideologia católica.¹¹⁰

Lubienska desenvolveu seu método pedagógico em estreita relação com a Bíblia e a liturgia católica, aproximando-se, também, do pensamento oriental do qual extraiu aquilo que era compatível com o espírito bíblico-litúrgico e com a tradição da Igreja Católica.¹¹¹

2.1.6 A Escola Nova Popular

Se por um lado o movimento da Escola Nova acabou forçando a renovação da escola católica, de outro despertou processos de mobilizações populares que acabaram por forçar o que Saviani denomina “Escola Nova Popular”. Diz ele que, em termos de educação popular, os movimentos mais significativos foram: o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o da pedagogia nova, e ambos mantêm também ligações com a Igreja Católica.

O MEB foi criado e dirigido pela hierarquia da Igreja Católica, e o Movimento de Paulo Freire, “*embora autônomo em relação à hierarquia da Igreja, guiava-se predominantemente pela orientação católica, recrutando a maioria de seus quadros na parcela do movimento estudantil vinculada à JUC*”.¹¹²

Num clima bastante favorável às mobilizações de massa, em função da política populista, esses movimentos de educação popular ganharam força. Foi nesse período entre o final da década de 1940 até 1963 que surgiram diversas campanhas governamentais para a alfabetização.¹¹³

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 301.

¹¹⁰ Saviani. 2008, pp.300-303.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 302.

¹¹² *Ibidem*, p. 303.

¹¹³ Todas as campanhas consideravam o mesmo conceito de educação popular: educação elementar para as crianças (ensino primário) e também para os adultos (programas de alfabetização). Cf. D. saviani, p. 316.

Nesse clima de favorecimento à mobilização, o MEB foi reconhecidamente um dos movimentos que mais obteve resultados e “foi o único movimento que sobreviveu ao golpe militar de 1964”. Saviani sinaliza que a base de operação do MEB era as escolas radiofônicas, que chegaram a atingir o número de 7.353 em setembro de 1963, contando com trabalho de monitores e animadores dos grupos de base. E entre 1961 e 1965 já havia sido treinados 13.771 monitores. Foi o MEB a conseguir intensa penetração no meio rural, inclusive apoiando a sindicalização rural, embora os Centros Populares de Cultura (PCCs) e os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) também tivessem em comum com o MEB a transformação das estruturas sociais e a valorização da cultura nacional, visando à libertação do país da dependência externa.¹¹⁴

No entanto, nada foi maior se comparável à “expressão mais acabada” desses movimentos populares e com maior repercussão no país e fora dele do que a concepção de Paulo Freire. Assim, na mesma medida, isto é, com igual repercussão, foi feita a implementação em nível nacional de mais um método de ensino, o conhecido *Método Paulo Freire de Alfabetização*.

Conforme Carlos R. Brandão, entre junho de 1963 e março de 1964 foram realizados cursos para formação de coordenadores com a finalidade de disseminar o método por várias capitais brasileiras. E o plano de ação do governo de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura (uma das etapas do método), capazes de formar, no mesmo ano, dois milhões de alunos.¹¹⁵

Antes de passarmos adiante, é preciso dizer que, se não damos aqui o devido destaque às implicações do discurso pedagógico do educador progressista libertador inserido no próprio discurso, ao método dialógico de alfabetização, é porque achamos por bem nos manter no propósito desta parte de sinalização histórica, deixando este estudo para a segunda parte quando trataremos desse tema, especificamente.

2.1.7 O declínio da pedagogia nova

Continuando, então, na sequência do que apresentávamos, Saviani diz que na década de 1960 se viram o auge e o declínio da pedagogia nova. Se por um lado houve um crescente dos movimentos populares (alfabetização e conscientização), por outro a crença de que o mundo estava em constante mudança operou uma disseminação de que

¹¹⁴ Cf. *Ibidem*, pp. 317 - 319.

¹¹⁵ C. Brandão. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 18.

a educação deveria se ajustar a essa forma dinâmica e de que, portanto, haveria de se dar mais importância aos conteúdos curriculares do que às próprias crianças (esta, uma visão escolanovista).

A propaganda ocidental vinha empenhando-nos em convencer que a educação na Rússia, além de autoritária e antidemocrática, era de qualidade inferior à americana. Como entender, então, o êxito científico e tecnológico dos russos? O fato de eles terem sido eficazes no lançamento do foguete deveria estar associado a uma formação científica mais sólida do que aquela apregoada como muito avançada no ocidente.¹¹⁶

Foi neste contexto, buscando maior objetividade do ensino, que foram firmados acordos de financiamento da educação brasileira com os Estados Unidos (MEC e USAID), tendo como precursor o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao ensino Elementar (PABAEE).

Este programa foi dividido em dois momentos: o primeiro (1956 - 1961) foi coordenado pela Administração da Cooperação Internacional (ACI), e o segundo (1961 - 1964) foi coordenado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Em ambos os períodos que se desenvolveu esse programa, as diretrizes para sua execução e as orientações pedagógicas foram definidas como “tecnicista”, o que significou a instauração de uma nova visão pedagógica “*evidenciada na ênfase dos métodos e técnicas de ensino, na projeção de filmes didáticos confeccionados nos Estados Unidos e na valorização dos recursos audiovisuais que as bolsistas deveriam aprender não apenas a utilizar, mas também a produzir*”.¹¹⁷

2.1.8 A pedagogia tecnicista

A pedagogia tecnicista¹¹⁸ teve como principal objetivo a reordenação do processo educativo, procurando desenvolver um sistema que oferecesse maior objetividade e operacionalidade, com isso diminuindo os riscos de uma ação educativa

¹¹⁶ D. Saviani, p. 340.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 346.

¹¹⁸ Sobre as concepções da pedagogia tecnicista: *ibidem*, pp. 381 - 384.

que primava pela padronização desse mesmo sistema. Conforme Saviani, surgem, dessa nova vertente de ensino, variadas propostas pedagógicas (*métodos*), tais como *enfoque sistêmico, microensino, telensino, instrução programada, máquinas de ensinar* etc.¹¹⁹

Com a aprovação da Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971, a pedagogia tecnicista tornou-se a pedagogia oficial das escolas, mantendo a educação dentro de uma orientação produtivista até a década de 1990. Ela mesma, “já refuncionalizada”¹²⁰, constituiu-se como referência para a nova LDB.

Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. [...]... se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor [...]; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno [...]; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.¹²¹

2.1.9 A pedagogia crítico-reprodutivista

No mesmo período, década de 1970, juntamente com essa tendência de ensino tecnicista, surgiu um conjunto de estudos denominado por Saviani como “tendência crítico-reprodutivista”. Esses estudos tinham por objetivo fazer a crítica da educação dominante. Diz ele tratar-se de uma tendência “crítica” porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão com base nos seus

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 382.

¹²⁰ Saviani explica que, nos meados dos anos 1970 e adentrando pelos anos de 1980, a orientação produtivista esteve na mira das tendências críticas, mas mesmo assim manteve-se como referência nacional até que, “suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara Federal, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro. Esse projeto surgiu no Senado e foi patrocinado pelo MEC, transformou-se na nova LDB. E foi ainda essa mesma visão que orientou o processo de regulamentação dos dispositivos da LDB, culminando na aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) em janeiro de 2001.” (Cf. D. Saviani, 2008, p. 365.).

¹²¹ *Ibidem*, p. 382.

condicionantes sociais; e é “reprodutivista”, porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão de que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes.¹²²

É preciso dizer, com Saviani, que esses estudos críticos não apresentavam nenhuma orientação pedagógica para uma prática educativa. Poderíamos então supor que estivéssemos diante de estudos nos quais incidissem discursos pedagógicos que, diferentemente dos até aqui apontados, construiriam uma outra vertente para o ensino que não estivesse submetida às prescrições e orientações da imagem do pensamento dogmática que postulamos. Ao contrário, tentaremos mostrar que não é esse o caso. O próprio Saviani, ao tentar minimizar¹²³ o termo que ele imprimiu (crítico-reprodutivista) para explicar esses estudos, utiliza uma distinção sugerida por Luiz Antônio Cunha, que diz que esses estudos são “teorias *sobre* a educação”, e não “teorias *da* educação”. “*Seu objetivo é compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática docente*”.¹²⁴

Se tais estudos não implicaram apresentar prescrições e orientações para a prática educativa, pois efetivamente não se tratava de “pedagogias”, segundo Saviani não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não sem o objetivo de formular diretrizes que orientam a atividade educativa -,¹²⁵ o período entre 1980 e 1991 destacou-se pela busca de teorias pedagógicas que fizessem propostas na contramão das ideias dos discursos oficiais, originando, então, as “pedagogias contra-hegemônicas”.

2.1.10 As pedagogias contra-hegemônicas

Saviani desmembra essas propostas contra-hegemônicas em dois grupos, com distintas tendências. O primeiro grupo é aquele que teve como inspiração a pedagogia progressista libertadora (com afinidade com a “teologia da libertação”) e as ideias libertárias anarquistas. Segundo Saviani, sua relação com a educação pública era

¹²² Cf. *Ibidem*, p. 392.

¹²³ “É preciso, no entanto, considerar que o fato de as teorias que chamei de “crítico-reprodutivista” não apresentarem alternativa, [...] não pode ser considerado, em sentido próprio, como um limite, uma vez que jamais tiveram essa pretensão. [...] A denominação “crítico-reprodutivista” foi cunhada com o propósito de identificar o elemento comum desse conjunto de teorias. Não tinha, pois, nenhum caráter depreciativo”. (Cf. D. Saviani, 2008, p. 39.).

¹²⁴ *Ibidem*, p. 398.

¹²⁵ *Ibidem*, pp. 401-402.

ambígua, pois introduziram, nas suas concepções, a distinção entre público e estatal. O segundo grupo teve orientação predominantemente marxista, embora com diferentes aproximações ideológicas, baseando-se numa defesa intransigente da escola pública.

Pois bem, como exemplo de pedagogias do primeiro grupo, Saviani destaca a “pedagogia da educação popular” e a “pedagogia da prática”. Considerando sua afirmação — essas pedagogias têm inspiração principalmente nas ideias progressistas libertadoras —, podemos inferir, embora ele não diga isso, que de uma forma ou de outra encontraríamos entre elas, se não por completo, mas subsidiando suas inspirações, o discurso da pedagogia progressista libertadora e nele o seu método de ensino, como também algum outro tipo de metodologia que se adequasse ao discurso pedagógico libertário anarquista.

Por exemplo, na parte do texto em que Saviani explica como se dá a aquisição do saber (nesse caso saber da “classe” e não do “povo” oprimido), na concepção da “pedagogia darática”, que se inspira nas ideias anarquistas, ele afirma, com ideias retiradas de José Oder Santos, que, num primeiro momento, o saber se manifesta de forma imediata como prática individual e, num segundo momento, deve-se ultrapassar essa aparência e captar sua natureza própria como “síntese de múltiplas determinações”, que, “em última instância, é social, é de classe”.¹²⁶

Após esse processo, emerge o ato pedagógico com toda a sua carga política, colocando questões como: “Educação para quê?” “A favor de quem?”, e desse modo tem-se a diferenciação das finalidades, conteúdos, métodos, organização escolar, conforme os interesses de classe, cabendo ao professor assumir a direção desse processo e deslocar todo o eixo pedagógico que está condicionado no interior das relações entre professores, métodos e alunos para a prática social, recuperando, desse modo, a criatividade de professores e alunos.

No entanto, é aí que podemos constatar o que antes dissemos. Após todo esse processo “livre e conscientemente escolhido por ‘produtores associados’”,¹²⁷ que são os professores e alunos, Saviani afirma que “se estabelecem os métodos e os processos” de aprendizado. Embora não se destaque a denominação desse novo método que dessa prática há de surgir, pois é preciso suprir a vaga daquele que foi destituído, é ele, uma vez mais, que se apresenta inerente ao discurso pedagógico, nesse caso, da pedagogia da prática. Conforme o próprio Saviani define: em se tratando de pedagogias, devem ter

¹²⁶ *Ibidem*, p. 416.

¹²⁷ *Ibidem*, p. 417.

como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. Observamos até aqui que as diretrizes contam sempre com a presença das metodologias.

Na abertura do Capítulo XIII, Saviani é preciso em seu conceito de pedagogia, cuja citação vale a pena ser destacada, embora um pouco extensa:

As teorias crítico-reprodutivistas, como ficou claro no final do capítulo anterior, operam uma crítica cerrada à hegemonia instalada na sociedade capitalista. Nesse sentido, elas participam do movimento contra-hegemônico. No entanto, como também se assinalou, elas são teorias sobre a educação e não teorias da educação. Isso significa que elas não são, em sentido próprio, pedagogias. Com efeito, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.¹²⁸

Parece mesmo que, nesse sentido, não há outro caminho para a pedagogia senão o de sugerir e orientar o processo de ensino e aprendizado. Dada a necessidade do acompanhamento dos métodos a cada novo discurso pedagógico, parece mesmo não haver outro caminho para o ensino, para o aprendizado, senão o metodológico.

Passamos agora ao segundo grupo. Neste está situada a proposta da “pedagogia crítico-social dos conteúdos”¹²⁹ formulada por José Carlos Libâneo. No livro *A democratização da escola pública*, ele apresenta sua concepção de ensino, distinguindo duas modalidades entre as tendências pedagógicas: as “pedagogias liberais” e as “pedagogias progressistas”. As primeiras estão divididas entre tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista. As segundas, que também são

¹²⁸ *Ibidem*, p. 401.

¹²⁹ Essa denominação tem por inspiração as ideias de Snyders, que sustenta a “primazia dos conteúdos” como critério para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista. (Cf. Saviani, 2008, p. 418.).

denominadas “pedagogias da esquerda”, estão divididas entre libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Segundo Saviani, o estudo comparativo que Libâneo faz entre as pedagogias implica, entre outros aspectos, uma análise dos métodos de ensino e dos pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar. Subentende-se, desse modo, que, se neste estudo comparativo Libâneo insere a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a própria pedagogia crítico-social dos conteúdos apresenta no seu discurso pedagógico algum *método de ensino*, embora, como alguns outros, não se apresente com uma denominação específica.

E é o próprio Saviani que diz:

Consequentemente, os *métodos de ensino* preconizados pela pedagogia crítico-social dos conteúdos estarão, logicamente, subordinados à questão do acesso aos conhecimentos sistematizados. Assim sendo, os métodos não partem de um saber artificial nem do saber espontâneo, mas se empenharão em “relacionar a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor.”¹³⁰

2.1.11 A pedagogia histórico-crítica

A última das pedagogias desse período apresentada por Saviani é a “pedagogia histórico-crítica”, caracterizando uma nova teoria pedagógica: uma teoria crítica não reprodutivista.

No livro *Escola e democracia*, do próprio Saviani, o capítulo terceiro apresenta as “características básicas e o encaminhamento metodológico da nova teoria”. A educação é entendida, nessa teoria, como o ato de produzir, direta ou indiretamente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Disso decorre o seu *método de ensino*, que parte da prática social, em que professores e alunos estão igualmente inseridos, no entanto ocupando posições diferentes, propiciando soluções para os problemas postos pela prática social.¹³¹ Trata-se, portanto, de mais um exemplo de discurso pedagógico com a manutenção do

¹³⁰ *Ibidem*, p. 420.

¹³¹ Cf. *Ibidem*, p. 422.

método, mesmo não estando ele, conforme vimos indicando, com uma denominação específica.

2.1.12 O nosso último período

Chegamos ao período compreendido entre 1991 e 2001, período este marcado pela derivação de antigas concepções pedagógicas, surgindo, de acordo com Saviani, o neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e o neotecnicismo. Um exemplo dessas derivações é o lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade e que remete aos discursos pedagógicos escolanovistas. Todavia, a diferença é que, para os escolanovistas “aprender a aprender” quer dizer buscar conhecimentos por si mesmo, adaptar-se a uma sociedade que entendia que cada indivíduo tinha um papel definido para o bem do corpo social, ao passo que o “aprender a aprender”, na atualidade, quer dizer buscar constante atualização tendo em vista a necessidade de ampliação das possibilidades de obter um emprego.¹³²

Um outro exemplo que podemos apresentar trazido por Saviani é o do *neoconstrutivismo*. Se podemos identificar o *construtivismo* com as ideias teóricas de Piaget e estas com o escolanovismo, pois a fundamentação teórica da Escola Nova teve por base “a psicologia genética e as investigações epistemológicas” relacionadas com a infância, não podemos fazer a mesma identificação com que se diz hoje do *construtivismo*.

Isso porque, no novo contexto social, a ênfase das pesquisas de Piaget cede lugar à “retórica reformista”, termo que Saviani retira de Marília Gouvêa Miranda.¹³³ Essa retórica reformista sinaliza para uma opção “pós-moderna”, que é a de deixar de lado as grandes questões epistemológicas e de buscar resultados de forma mais pragmática.

Essa retórica reformista põe-se, aliás, em sintonia com a visão pós-moderna com sua “incredulidade em relação aos metarrelatos”(Lyotatd, 2002, p. xvi), inclusive os de ordem científica, em benefício de uma narrativa que “obedece frequentemente às regras que lhe fixam a pragmática” (idem, p. 38). [...] A retórica neoconstrutivista [...] “tende ao

¹³² Cf. *Ibidem*, p. 432.

¹³³ Cf. *Ibidem*, p. 436.

êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou explicação”¹³⁴

Por isso, também o construtivismo, à semelhança do que ocorreu com o produtivismo e com o escolanovismo, ao ser apropriado nesse novo contexto, metamorfoseou-se.¹³⁵ De uma forma ou de outra, independentemente dos motivos de tal “metamorfose”, pois esse não é o foco de nosso estudo, o que vale dizer é que também nesses novos discursos pedagógicos, revestidos com seus “neos”, incorpora-se a ideia de ensino por meio dos métodos

2.1.13 Uma breve explicação I

Antes de passar adiante, como última sinalização, queremos ressaltar a importância dada aos métodos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 009394, de 20 de dezembro de 1996,¹³⁶ nos seus respectivos artigos e incisos:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente.

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – [...]

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

Assim, chegamos ao fim desse traçado histórico, ainda que sintético, supondo haver conseguido indicar que a lógica metodológica de relacionar ensino e aprendizado

¹³⁴ *Idem.*

¹³⁵ *Ibidem*, p. 435.

¹³⁶ Cf. Texto Integral da LEI-009394 de 20/12/1996, versão publicada pela Subsecretaria de Informações do Senado Federal: www.senado.gov.br/legbras/, acesso em 18 de dezembro de 2009.

a métodos é uma predominância nos discursos pedagógicos brasileiros. Vale reforçar que não nos cabe analisar em que medida os métodos de ensino são ou não utilizados e como estabelecem as diretrizes a eles relacionadas. Se eles são efetivos ou não, naquilo que se propuseram ou se propõem fazer e, menos ainda, procurar entender as razões da produção e implementação dos diferentes métodos, ao longo da história das ideias pedagógicas no Brasil. Nosso foco de estudo, embora possa parecer paradoxal, não é o método de ensino em si mesmo, mas aquela ideia implicada na lógica que sustenta a aparente necessidade de se pensar no método cada vez que se pensa em pedagogia. porquanto, em princípio, não somos contra este ou aquele método, mas nos recusamos a crer que nessa lógica que impõe a necessidade do método “cuida-se” de forma interessante do aprender.

2.2. O segundo ponto: o educador progressista libertador

O educador progressista libertador é aquele que diz que é preciso alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, esses saberes devem ser conteúdos “obrigatórios” à organização programática da formação docente. Sobretudo, é preciso que, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, o formando se convença, definitivamente, de que ensinar *não é transferir* conhecimento, mas *criar as possibilidades* para a produção, a construção do conhecimento.¹³⁷

Outro saber indispensável para o formando (aquele que será um educador libertador) é estar ciente de que o ato de ensinar não se esgota no tratamento que se dá ao objeto do conhecimento e ao seu conteúdo, mas devem-se criar possibilidades de maneira a ampliar o processo em que o “aprender criticamente” seja possível.

Esse aprender crítico se opõe a uma forma de ensino por ele denominada “educação bancária”.¹³⁸ Diferentemente do educador tradicional, que é o modelo

¹³⁷ Cf. P. Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996 p. 22.

¹³⁸ “Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias “educações” se resumem a duas: uma, que ele chamou de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem

criticado pelo educador progressista libertador, o educando não é um mero espectador; ao contrário, numa educação progressista, que é libertadora e problematizadora,¹³⁹ o educando participa da produção e da construção do conhecimento necessário à sua liberdade e autonomia. Aqui, o saber ingênuo é valorizado e instigado a buscar o saber da ciência e da técnica. É como o próprio educador progressista libertador diz: há uma curiosidade ingênua que tem a mesma essência da curiosidade de um cientista, de um filósofo, mas cabe, no entanto, ao educador libertador possibilitar ao educando a transição, a transformação de uma curiosidade à outra; em outras palavras, de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica. Esta, sim, fará a completude da sabedoria necessária ao pensamento crítico, autônomo e livre.¹⁴⁰

Segundo o educador progressista libertador, ensinar exige criticidade. Mas essa criticidade não se dá com a ruptura entre o saber ingênuo e o saber crítico; ao contrário de uma ruptura, ela acontece por superação. “A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”.¹⁴¹ Para ele, na verdade, a curiosidade ingênua está associada ao saber do “senso comum”¹⁴² e, ao se tornar mais crítica, ao se aproximar cada vez mais de forma metodicamente rigorosa do objeto do conhecimento, supera-se e torna-se uma curiosidade epistemológica: muda-se de qualidade, mas não de essência.

Se de um lado o educador tradicional “sabe”, e por saber transfere seu conhecimento ao educando que ainda não sabe, mais deve saber para sair do estado da ignorância ao da sabedoria. E é bom lembrar que, segundo o educador progressista libertador, a transferência acontece de forma autoritária (no sentido de uma imposição

mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos(as) que têm projetos de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade.” (CF. José Eustáquio Romão, In: *Dicionário Paulo Freire*, 2008, pp. 150-151).

¹³⁹ Segundo Paulo Freire, o educador progressista libertador é também um educador problematizador, diferentemente do educador bancário. Neste, o educador submete o saber ingênuo à sua própria imersão, impossibilitando-o à formação da sua criticidade; naquele, o educador problematiza o objeto do ensino e instiga ao educando sua problematização, possibilitando sua imersão no pensamento crítico. Sobre o educador problematizador que possibilita ao educando a superação do conhecimento no nível da *doxa* (que poderíamos sinalizar como o do saber ingênuo) pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos* (como o do pensamento crítico), ver em: (P. Freire, 2005, pp. 71 - 78.).

¹⁴⁰ Sobre o pensar ingênuo e o pensar crítico: P. Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996, pp. 21-45, e p. 64. P. Freire, *professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora olho d’Água. 1993, pp. 121-127.

¹⁴¹ P. Freire, 1986, p. 31.

¹⁴² É bom sinalizar que Deleuze se refere ao “senso comum” de forma diferente à de Paulo Freire. Este a usa para significar o saber ingênuo, por isso do senso comum. Aquele como uma instância que se refere à identidade; o senso comum (da imagem dogmática do pensamento) supõe um objeto como sendo o mesmo, para todas as faculdades de um mesmo sujeito. Este assunto está mais detalhado na página 77.

da sua vontade libertadora) e da não permissividade crítica e autônoma do educando. Por outro lado, o educador progressista libertador sabe que ainda não sabe e que o que sabe pode saber melhor¹⁴³, e recusa-se à transferência do saber, possibilitando, de forma instigadora e com autoridade (num sentido contrário ao autoritarismo e à licenciosidade), a construção e a formação do conhecimento do seu educando, levando-o a sair do seu estado de ignorância ingênua ao da sabedoria crítica.

Já o educando, nessa nova forma de ensino, passa a ser coparticipante do processo, pois “*não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro*”.¹⁴⁴ Em vez de mero espectador e receptor do conhecimento transferido, deve procurar tal qual o educador que, sabendo-se como sujeito “condicionado” (à condição de saber-se inacabado), portanto consciente de seu inacabamento, confirma uma de suas vocações humanas, que é a de desenvolver sua curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançará o conhecimento pleno do objeto.

A diferença entre uma forma e outra de conhecer o objeto pode ser entendida da seguinte maneira: enquanto o educador tradicional reproduz o discurso “bancário”, que é aquele que trata meramente da transferência do seu conhecimento, ou seja, trata de transferir o perfil do objeto ou do seu conteúdo para o educando, o educador libertador (que também é democrático e problematizador) instiga a curiosidade epistemológica do educando; trabalha a rigorosidade metódica com a qual o educando deve se aproximar do objeto cognoscível, fazendo que o sentido colocado no ensino não se resuma à forma como tratar o objeto ou o seu conteúdo, mas prolongue as condições de um aprendizado crítico, estendendo ao máximo as possibilidades da aproximação com o próprio objeto, e tudo isso por meio do diálogo, e não de uma retórica que apenas informa e transfere.

O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico [e técnico]. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias. O que se pretende com o diálogo [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua

¹⁴³ Cf. P. Freire, 1996, p. 94.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 23.

indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.¹⁴⁵

A crítica do educador progressista libertador incide não só no fator da “transferência” do conhecimento, mas também na forma rígida e simplificada como supõe a aquisição desse conhecimento na relação entre sujeito e objeto. Na teoria dialógica, a relação não se dá na transferência rigidamente, pois esta se prolonga por meio da dialogicidade, e a relação é assim descrita: sujeito – objeto – sujeito.

O ensinar e o aprender constituem, para ele, uma ‘relação curiosa’ em que o papel do educador não é o de discursar sobre o conhecimento, mas sim o de aguçar a curiosidade, causar inquietação, sem a qual o conhecimento não ocorre. O ato de conhecimento acontece numa triangulação enriquecedora entre educador, educando e conteúdo. Portanto, o ensinar e o aprender não constituem uma relação direta sujeito-objeto, mas se prolongam, sendo, no fundo, uma relação sujeito – objeto – sujeito.¹⁴⁶

Essa não é a única diferença que distingue uma forma e outra de conhecer, isto é, do educador tradicional e do educador libertador. Se o educador tradicional apenas transfere o conhecimento e se fixa nos “conteúdos”, o educador libertador faz da tarefa docente não apenas uma forma diferenciada de abordagem e de possibilidade curiosa e crítica de conhecer, mas, além de ensinar os conteúdos, ensina o “pensar certo”.

E o que seria pensar certo, segundo o educador progressista libertador? Pensar certo é ter o pensamento crítico, e ter o pensamento crítico é não ser mecanicista, é, ao contrário, ser dialético. Pensar certo é também ler criticamente, e ler criticamente é fazer uma leitura verdadeira, mas fazer uma leitura verdadeira é comprometer-se de imediato com o texto que a mim se dá e ao que me dou, e por meio de um compreensão fundamental vou me tornando também sujeito. Ler verdadeiramente é compreender o texto a partir do meu pensar certo, que é, por isso, um pensar crítico.¹⁴⁷

¹⁴⁵ M.L.M.C. Vasconcelos e R.H.P. Brito. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópoli,RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa - Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006, pp. 73-74. Este pensamento de Paulo Freire está integralmente em: P. Freire. *Extensão ou comunicação?* 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 52.

¹⁴⁶ M. A. Amaral Bertolini. Sobre educação: diálogos. In: *Paulo Freire: Vida e obra*. (Orgs.). Ana Inês Souza, et.al. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 142.

¹⁴⁷ Sobre o pensar certo ver em: P. Freire, 1996, pp. 27 - 39., p. 49.

Além disso, para esse mesmo educador só quem pensa certo é capaz de ensinar a pensar certo: “*só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo*”.¹⁴⁸ E isso é facultado ao educador crítico, que não é o educador tradicional, mas sim o educador libertador, que não apenas é aquele que pensa certo, portanto criticamente, mas é aquele que, por ter o pensar crítico, é capaz de ensiná-lo ao educando. Não por transferência, mas pela própria práxis educativa, que é crítica, libertadora e dialógica.

Portanto, a dialogicidade é fundamento teórico e prático, essencial à lógica do educador progressista libertador. A perspectiva crítica e dialógica não é apenas um instrumento ou estratégia para se alcançar resultados, mas constitui fundamento e exigência da natureza humana, da opção por uma sociedade mais justa e democrática. A natureza própria da educação é, pois, dialógica, mediatizada pelo conhecimento. E o diálogo,¹⁴⁹ que é feito entre as “diferenças”, não deve ser feito para negá-las; ao contrário, deve ser feito para compreendê-las, e esta é mais uma das características, diferenciadas, daquele educador que pensa certo.

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual *tanto* os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste de educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.¹⁵⁰

Pensar certo é ainda fazer certo. Segundo este mesmo educador, ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo.¹⁵¹ Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem e não é possível ao professor que pensa certo perguntar ao aluno, por exemplo, se “ele sabe com quem está falando”. Isso seria um ato de arrogância e ao mesmo tempo de hipocrisia do educador. É claro que aqui se trata mais uma vez da distinção explícita entre as predicções do educador tradicional e as do educador libertador, pois da mesma forma o educador tradicional não pensa certo, não pensa criticamente, não age certo, portanto não é exemplo de corporeificação.

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 27.

¹⁴⁹ Sobre diálogo, ver ainda em: F. J. de Almeida, 2009, pp. 41-45.

¹⁵⁰ P. Freire, 1986, p. 46.

¹⁵¹ Sobre corporeificação ver em: P. Freire, 1996, p. 34. e, Targélia de Souza Albuquerque. In: A.I. Souza, 2001, p. 235.

Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não tem nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez.¹⁵² [...] É cansativo, por exemplo, viver a humildade, condição “*sine qua non*” do pensar certo [...] O clima de pensar certo não tem nada que ver com as fórmulas preestabelecidas, mas seria a negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensamento certo.¹⁵³

Pensar certo é também, além da condicionante humildade, pensar de acordo com o bom senso e com sensatez. Além disso, pensar certo, embora não seja regulado por fórmulas preestabelecidas, exige rigorosidade metódica, e se nos recordarmos bem, cabe a ele, ao educador libertador, e não ao outro educador, tanto ser humilde diante do educando, quanto possibilitar essa rigorosidade metódica.

Outra diferença entre o educador tradicional, que é castrador, e o educador progressista, que é em si mesmo libertador, é o pensar ético. É que neste tipo de pensamento o educador libertador, ao contrário do educador tradicional, por saber-se inacabado e inconcluso, portanto um ser humano ético, respeita a curiosidade do educando, respeita o seu gosto estético, respeita a sua inquietude e, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia, reafirmando, sobretudo, sua ética.

É neste sentido que volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador ou a educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas “manhas” indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos.¹⁵⁴

É no sentido contrário a esse movimento que o educador castrador (tradicional e autoritarista) inibe não só a liberdade e a inquietude, portanto a curiosidade

¹⁵² P. Freire, 1986, p. 36.

¹⁵³ *Ibidem*, p. 49.

¹⁵⁴ P. Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.107.

epistemológica do educando, como também desestabiliza a vocação humana pela eticidade, pois o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que se pode ou não conceder uns aos outros.

Contudo, quem é capaz deste imperativo? Segundo o educador progressista libertador, essa prerrogativa é daquele que se sabe inconcluso e, por isso, ético. É daquele que pensa certo, pensa crítico, atua conforme à ideia de corporeificação das palavras pelo exemplo. Ele não se sabe apenas ético, mas estabelece uma ética universal, contrária a uma ética “menor”.

Educadores e educadoras não podemos na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano.¹⁵⁵

Vale lembrar ainda que o educador progressista libertador é aquele que diz que gosta de ser gente porque, inacabado, sabe que é um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sabe que pode ir mais além dele. E se antes dissemos que por saber-se inacabado o educador progressista libertador é ético, este ir mais além implica, justamente, a sua ética. Segundo esse mesmo educador, essa é a diferença profunda entre o ser inacabado e o ser determinado, ou seja, entre um educador e outro.¹⁵⁶

É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. [...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* e nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a

¹⁵⁵ P. Freire, 1996, pp. 15-16.

¹⁵⁶ Sobre esse assunto: P. Freire, 1996, p. 53.

memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto.¹⁵⁷

Trata-se, portanto, de mais uma afirmação da diferença entre uma forma de conhecimento e outra. A do educador tradicional é mera reprodução e apenas reconhece mecanicamente o objeto e seu conteúdo, e ainda é reforçada pela negação à curiosidade, já que esta é domesticada. A outra forma, que é a do educador progressista libertador, além de ser crítica e desenvolver o rigor metódico, fazendo que educadores e educandos se aproximem mais do objeto, possibilita, por exercer a curiosidade de forma “correta”, um aprendizado real, como também o conhecimento cabal deste mesmo objeto, ou seja, conhece por completo e plenamente o objeto da sua curiosidade.

Sintetizando, poderíamos afirmar que o ciclo da libertação acontece da seguinte maneira: o educador progressista libertador pensa a relação do ensino, conforme ele mesmo denomina, como uma gnosiologia¹⁵⁸, e nessa relação de conhecimento entre sujeitos, a postura do educador libertador deve ser, fundamentalmente, coerente, pois, como sujeito que se sabe inacabado e inconcluso, e por isso ético, a coerência é mais um dos seus predicativos, sem a qual não se é um educador libertador. Essa coerência leva o educador libertador viver uma situação aparentemente dicotômica, pois, ao mesmo tempo em que deve instigar a busca da libertação dos seus educandos, ele o deve fazer de forma autoritária, mas essa forma não tem nada a ver com o autoritarismo do educador tradicional. A sua forma de exercer a autoridade é atribuída ao bom senso que o educador libertador deve ter: *“É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte”*.¹⁵⁹

¹⁵⁷ *Ibidem*, pp. 84-85.

¹⁵⁸ “Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o 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*, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra.” Cf. P. Freire, 28 ed. 1996, pp. 69 - 70. “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico”. *Ibidem*, p.28.

¹⁵⁹ P. Freire, 1996, p. 61.

Por sua ética e coerência, que respondem a um bom senso, ele sabe que é um sujeito em processo, num processo de *devenir*, do *vir a ser*; e este *vir a ser* é o que o move no mundo como sujeito histórico que é; num mundo onde homens e mulheres escrevem sua história à medida que descobrem a verdade deste mesmo mundo, construindo-o, transformando-o e reconstruindo-o, mundo este em que o educador libertador tem papel fundamental ao promover nos seus educandos o interesse à curiosidade epistemológica, levando-o ao saber necessário à transformação, que está diretamente relacionada à sua libertação.

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão.¹⁶⁰ A responsabilidade que temos, enquanto seres sociais e históricos, portadores de uma subjetividade que joga papel importante na História, no processo deste movimento contraditório entre autoridade e liberdade, é indiscutivelmente importante.¹⁶¹

Essas ideias, que compõem o discurso pedagógico do educador progressista libertador, entram então neste cenário (sujeito – conhecimento – mundo) como suporte fundamental de transformação. Na composição desse cenário estão os sujeitos da educação (educador libertador e educando), os objetos do conhecimento, o método dialógico, de modo geral, e seu método de alfabetização, de modo específico, e o mundo a ser desvelado.

Cabe então ao educador libertador, que já deve ter todas aquelas qualidades mencionadas anteriormente e outras mais, tais como humildade, amorosidade, coragem, tolerância, paciência, impaciência, alegria de viver, segurança e decisão,¹⁶² possibilitar a ascensão do seu educando ao mundo que ele deve descobrir, construir e reconhecer, instigando nele sua liberdade, sua autonomia e seu pensar crítico; instigando aquela forma de pensar certo que o educador progressista libertador diz aos educadores que se

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 110.

¹⁶¹ P. Freire. *Professor sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993, p. 116.

¹⁶² Sobre esse assunto: P. Freire, 1983, pp. 55-64.

pretendem também libertadores, que devem fazer, “pois só quem pensa certo pode ensinar a pensar certo”.

2.2.1 O discurso e suas implicações

Em nosso primeiro ponto, a vertente histórica, supomos ter conseguido indicar que a lógica metodológica é uma predominância nos discursos pedagógicos. Esse era, apenas, o nosso objetivo. Agora, dando continuidade ao segundo ponto, é preciso ir mais além, não apenas indicando onde supomos haver elementos que justifiquem o que postulamos, mas buscando pensar entre eles e o que apresentamos sobre a imagem do pensamento e alguns dos seus postulados, implicando-os nesta justificação.

Já afirmamos¹⁶³ que nos discursos pedagógicos não encontramos sinais de que se possa pensar, como problema, o significado do aprender fora da lógica metodológica, pois este já se encontra preestabelecido num plano de pensamento, imerso na própria lógica. Vamos agora, valendo-se do discurso do educador progressista libertador, tentar explicar do que se trata, mais pormenorizadamente, essa suposição

2.2.2 Primeira consideração: os “sinais”

Em primeiro lugar, faz-se mister esclarecer uma questão que pode levantar um tipo de dúvida em relação ao nosso postulado. Quando supomos que dentro dessa lógica metodológica, na qual se encontra o discurso pedagógico, não existem “sinais” de que haja uma problematização em torno do significado de aprender que escape à mesma lógica, não se trata de supor que, se imersos por essa lógica, seria impossível pensar noutra coisa diferente dela mesma.

Devemos concordar que esta afirmação pode parecer confusa, paradoxal. Como pode ser possível supor não haver sinais de que o problema do significado de aprender possa alçar voos e fugir dessa lógica e, ao mesmo tempo, dizer que, imersos nessa lógica, ainda assim podemos buscar algo diferente dela mesma?

Isso implica uma diferença tênue, porém significativa. Se perguntássemos: “há possibilidade de pensar diferente dessa lógica, mesmo se estando imerso nesse plano de

¹⁶³ Verificar: Capítulo I: “2. A elucidação da hipótese”.

pensamento, o metodológico?” Teríamos de responder essa pergunta com uma “negação”, mas também com uma “afirmação”.

Diríamos que “não”, por considerar que haveria aí apenas uma repetição da mesma lógica, guardadas algumas diferenças, mas que, significativamente, não implicaria outro plano de pensamento. Estamos, com isso, considerando a hipótese de o significado de aprender estar comprometido, ainda que diferentemente, em algum discurso metodológico, fazendo que esse “novo” plano permaneça ainda ligado aos mesmos pressupostos, situando-se, assim, num plano cuja diferença ainda é pensada sob a forma da identidade. Isto é, poder-se-ia pensar diferentemente, desde que a diferença fosse reconhecida como diferença em relação à semelhança e encontrasse seu devido lugar na representação. Neste caso, poderíamos ter diferentes concepções e discursos pedagógicos, mas não significariam uma diferença de plano de pensamento, não ao menos se a exigência para esse deslocamento fosse justamente a recusa aos métodos, ou melhor, a recusa do que eles significam como obstáculo para o cuidado exigido pelo aprender.

Entretanto, poderíamos dizer “sim”, por considerar que, imersos nessa lógica, ainda aí haveria, conforme sinalizamos com Deleuze, a possibilidade de um “encontro”, que, por sua força (violência), ao invés de nos submeter ao reconhecimento do senso comum, fosse capaz de instigar o pensamento e forçá-lo a pensar. Esse encontro, que traz no sentido de violência a força que nos desterritorializa, criaria “brechas” no plano de pensamento em que nos encontramos e nos ofereceria linhas de fuga, que, escapando à própria lógica metodológica, seria capaz de nos reterritorializar num outro plano. Dessa maneira, poderíamos supor a possibilidade de recusa à mesma lógica, como um ato de resistência. Por isso respondemos que sim, pois, caso contrário, se não houvesse essa possibilidade, estaríamos sacramentando desde já qualquer possibilidade outra que não fosse a perpetuação da mesma lógica.

A negativa e a afirmativa que demos à resposta implica dizer, ainda na tentativa de esclarecimento, que devemos distinguir entre uma forma de pensamento que não rompe com aquela lógica e uma outra que poderá romper, isto é, haveria na nossa primeira resposta (negativa) uma primeira forma, que seria da *negação* da possibilidade da diferença como diferença, justo por não romper com aquela lógica, e uma segunda, que seria a *afirmação* da possibilidade da diferença como diferença, por considerarmos que esta romperia com a própria lógica.

Isso significa dizer que entendemos que, no discurso do educador progressista libertador, encontramos a forma da *negação*, portanto não identificamos nele sinais dessa possibilidade de “fuga”, ou seja, sinais de alguma ruptura com aquela lógica. No exemplo a seguir, teremos de forma mais clara os motivos dessa afirmação.

2.2.3 Exemplo número 1: negação e afirmação

Imaginemos a seguinte situação: existe um discurso pedagógico que afirmamos ser o predominante e que define que ensinar é um esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que se faz de uma geração à outra, e aprender é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido.¹⁶⁴ Além disso, utiliza-se como meio dessa transmissão o denominado método tradicional:¹⁶⁵ aquele que comporta o que o educador progressista libertador chamou de “educação bancária”.

E existe um outro discurso pedagógico, que se recusa a crer que o aprendizado se dá dessa forma. Diante da sua recusa, que engloba não apenas a negação desse conceito de ensino e aprendizado, mas também a afirmação da necessidade de transformação da própria sociedade por meio da educação, propõe, então, uma outra concepção do próprio ensino e aprendizado, como também de liberdade e pensamento. No entanto, para composição do seu discurso pedagógico, que implica a sua teoria e prática, apropria-se daquela mesma lógica, buscando aí a sua fundamentação. É sob a valorização do “saber”, como instrumento de transformação e a instauração de sua “metodologia”, como instrumento de conscientização, que o discurso se configura. Parece haver aí uma verdade fundada sob os mesmos pressupostos, ainda que imbuída de sentidos diferentes.

Vamos explicar isso da seguinte maneira: 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.

¹⁶⁴ Cf. P. Freire, 2003, p.6.

¹⁶⁵ As características básicas desse método podem ser encontradas na página n. 46.

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura.¹⁶⁶ [...] No primeiro momento, o da experiência da cotidianidade, meu corpo consciente se vai expondo aos fatos, aos feitos, sem contudo, interrogando-se sobre eles, alcançar a sua “razão de ser”. Repito que o saber - porque também o há - que resulta dessas tramas é o de pura experiência feito. No segundo momento, em que nossa mente opera epistemologicamente, a rigorosidade metódica com que nos aproximamos do objeto, tendo dele “tomado distância”, isto é, tendo-o objetivado, nos oferece um outro tipo de saber. Um saber cuja exatidão proporciona ao investigador ou ao sujeito cognoscente uma margem de segurança que inexiste no primeiro tipo de saber, o do senso comum.¹⁶⁷

O aprender, seguindo essa lógica, acaba sendo mesmo uma figura “menor”: é clara a eminente invocação do saber feita pelo educador progressista libertador. Além disso, a relevância que é concebida ao saber produz um “ato-reflexo” para sua “aquisição”, ou melhor, construção que se traduz na sua metodologia. Daí a significância do imperativo metodológico como parte de sua práxis: gnosiologia e dialogicidade do método.

Mas o método desse educador não é puramente um ‘método pedagógico’, daqueles que têm apenas o objetivo de levar o aluno a aprender determinado conteúdo curricular. Seu método inclui conscientização e transformação, ambos em estreita relação com o “pensar certo”, portanto, muito mais que um simples instrumento de aprendizado, pretende-se instrumento de libertação.

O “método” foi só a botina que calçaram nos pés para caminhar. Muita gente de tanto haver olhado só as marcas dela no caminho, pensou que aquilo fosse toda a prática. E toda a história do que se fez. A questão é que Paulo Freire não propôs um método entre outros. Um método psicopedagogicamente diferente e, quem sabe?, melhor. Antes de fazer

¹⁶⁶ P. Freire, 1996, p. 38.

¹⁶⁷ P. Freire, 1993, p. 124.

isso ele investiu aos brados *com* uma educação, *contra* as outras.¹⁶⁸ [...] A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade [...], é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*.¹⁶⁹

Se de um lado o educador progressista libertador faz a crítica ao discurso dominante — que implica a concepção do ensino tradicional —, por outro, oferece o seu discurso — que implica a concepção do ensino libertador —, na prática significa dizer que ele continua perpetuando a crença naquela mesma lógica, claro que com algumas diferenciações significativas, mas não o suficiente para romper com a mesma lógica. Por isso, dissemos que seu discurso, nesse sentido, é exemplo de *negação*, e não de *afirmação*, entendendo-se que a *negação* é não criar possibilidade da diferença como diferença, e a *afirmação* ser o seu contrário.

De modo geral, ele não cria essa possibilidade justamente porque instaura seu discurso, sob o mesmo plano de pensamento (representação) que insiste em pensar o diferente em relação ao semelhante. Afinal, o que sustenta todos os “saberes” necessários para o educador progressista libertador e seus educandos (desde o preceito ético à sua libertação) senão a forma da representação com todos os seus pressupostos?

De modo específico, ele também não cria possibilidades, pois sua concepção de ensino, que coloca o saber como expoente e o aprender como figura “menor”, e seu método como possibilidade real do “pensar certo”, portanto do agir e do ensinar a “pensar certo”, justifica nossa afirmação de que não se encontram, nesse discurso, possíveis sinais para se pensar o significado do aprender fora dessa mesma lógica, pois este já se encontra preestabelecido num plano de pensamento, imerso na própria lógica.

2.2.4 Segunda consideração: o ponto de vista

No entanto, talvez o leitor se pergunte: que problema há em colocar o saber como expoente e o aprender como figura “menor”? Se o importante é aprender para

¹⁶⁸ C. Brandão. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2003, p.15.

¹⁶⁹ P. Freire, 1996, p. 116.

adquirir o saber, pois é por meio do saber sistematizado que se amplia a visão de mundo, onde está o problema em estabelecer um método que visa à realização do aprendizado na busca da compreensão desse saber, principalmente se tratando de um método que não tem apenas no seu propósito instigar a busca do conhecimento dialogicamente, mas sobretudo ensinar a “pensar certo” e possibilitar por meio desse “pensar certo” a libertação?

Buscando responder a primeira questão, diríamos que, se compactuamos dessa ideia de que o saber é o mais importante na relação do ensino e aprendizado; se achamos que o que importa nessa relação é o seu resultado final; se partimos do pressuposto de que sabemos o que é aprender porque, em tese, deixando de lado alguns casos de outra ordem (considerando as dificuldades e facilidades individuais), todo mundo aprende; se então é mesmo o saber que move o aprender, teremos de concordar que aí não há nenhum problema de colocar o saber como expoente e teremos ainda de concordar que, sendo assim, não de se oferecer meios para a realização dessa passagem, estando nós, com isso, em conformidade com o método.

Porém, se o que buscamos com Deleuze vai em direção oposta a esta verdade; se propomos investigar o significado de aprender justamente desconfiando que, nessa lógica acima, não há sinais para pensá-lo de outra maneira; se queremos com esse propósito trazer à superfície um problema que parece repousado, adormecido, no fundo dessa mesma lógica, diremos que colocar o saber como expoente e o aprender como figura “menor” resulta em continuarmos prosperando uma lógica que nos parece não dar o devido cuidado ao aprender. Por isso, afirmamos haver aí um problema a ser colocado, e para nós este diz respeito ao significado de aprender.

Buscando responder a segunda questão, podemos seguir o mesmo trajeto da anterior e considerar que, se acreditamos mesmo que o saber é o expoente do ensino; se temos mesmo de oferecer meios para o aprendizado, e aí se inclui o método; se, nesse discurso do educador progressista libertador, o aprendizado é mesmo desfigurado do autoritarismo e da pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido¹⁷⁰ — e é configurado da construção do próprio saber — de forma gnosiológica e dialógica; se acreditamos ainda que por meio desse método se ensina o “pensar certo”, que é ético, autônomo, crítico e libertador, e se consideramos esta concepção mais adequada para o ensino, não há a necessidade de estabelecer aí um problema, não ao menos relacionado à recusa daquilo que temos sinalizado.

¹⁷⁰ Cf. citado anteriormente n. 131., p. 61.

Porém, como dissemos, buscamos algo com Deleuze que tende para um movimento de recusa a essa lógica. Nesse sentido, continuamos, como na primeira questão, afirmando que existe um problema a ser colocado, e para nós este diz respeito também ao significado de aprender.

O que fizemos ao responder essas duas questões foi apenas sinalizar dois pontos de vista distintos: um que aceita o discurso do educador progressista libertador e corresponde aos pressupostos nele implicados, portanto não se depara com o problema que apontamos; outro que não encontra nele sinais de diferenciação, justamente pela manutenção dos pressupostos e, com isso, supõe haver o problema. A seguir, de uma forma ampla, mas não pontual, procuraremos apresentar esses dois pontos de vista.

2.2.5 Terceira consideração: a ética

Em primeiro lugar, é preciso dizer que o educador progressista libertador almeja um ideal de transformação baseado na ideia de universalização libertadora. Há nessa ideia o pressuposto da ética como um fundamento universal, mas é preciso esclarecer que esta é uma ética distinta da outra ética a qual esse educador desfere sua crítica: a ética do mercado. *“Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano”*.¹⁷¹

Significa que o educador progressista libertador supõe um modelo ideal de homem e, segundo a mesma ideia, um modelo de humanidade, ambos tendo na ética a sua essência. Disso se originam as demais qualidades deste homem, todas em consonância com a mesma ética. Ou seja, o homem ético tem o pensar ético, age eticamente por pura vocação da sua natureza humana.

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infiéis a meu pensamento, me oporão como ingênuo e idealista.¹⁷²

¹⁷¹ P. Freire, 1996, pp. 15-16.

¹⁷² *Ibidem*, p. 18.

E o educador progressista libertador nos adverte que, precisamente porque éticos, podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio não pode receber outra designação senão a de *transgressão*.

A prática docente especificamente humana é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão.¹⁷³ Para Freire, o “pensar certo” e o “fazer certo” são carregados de materialidade ética. Negar isto é transgredir; *“não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz, em lugar de desdizê-lo”*¹⁷⁴ Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela.¹⁷⁵

Contrário a essa ética é que, segundo o educador progressista libertador, o professor autoritário impede a “liberdade” do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto (se lembrarmos bem, no caso do educador libertador a curiosidade ingênua deve ser instigada a buscar a curiosidade epistemológica), e o professor licencioso rompe com a radicalidade de “ser humano”: a da sua “inconclusão” assumida em que se enraíza a eticidade.

Portanto, diferentemente desses, o que o educador progressista diz que é na dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem, sobretudo na diferença, no respeito a ela, que a forma de estar sendo coerentemente exigida como seres, que, inacabados, assumindo-se como tais, são radicalmente éticos, humaniza-os.¹⁷⁶

É preciso dizer ainda que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. Por isso, em relação à sua ética, é preciso ainda que o educador progressista libertador diga o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, ou sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Qualquer discriminação é imoral, e lutar contra ela é um dever por

¹⁷³ P. Freire, 1996, p. 65.

¹⁷⁴ T. S. Albuquerque. In: A. I. Souza, 2001, p. 235.

¹⁷⁵ P. Freire, 1996, p. 33.

¹⁷⁶ Cf. P. Freire, 1996, pp. 60 - 61.

mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A “boniteza” de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber.¹⁷⁷

O dever ético é considerado, pois, pelo educador progressista libertador como fundamental na relação de ensino para a liberdade deste mesmo homem. Tanto o educador quanto o educando se beneficiarão desta postura ética. O educador, por ser ético, ensina sem ser autoritário ou licencioso, e o educando, por estar diante do educador ético, têm grande chance de na prática viver o que a teoria anuncia: crescer como sujeito crítico, autônomo, livre e, portanto, ético.

Esta ideia da ética, do educador progressista libertador, está em conformidade com aqueles quatro postulados que apresentamos. 1) A *Cogitatio natura universalis*, que é a imagem sustentada pela moral; 2) o ideal do senso comum, que supõe a natureza reta do pensamento; 3) o modelo da reconhecimento, que reconhece tão somente o que é posto como reconhecível pelo senso comum e o bom senso; 4) o elemento da representação, que se define pela quádrupla raiz: a identidade no conceito, a oposição na determinação do conceito, a analogia no juízo e a semelhança no objeto¹⁷⁸.

Observamos que são eles que garantem ao seu discurso a equidade ética que lhe convém: 1) a imagem dogmática (a do ser humano ético); 2) a verdade dessa ética como fundamento primeiro de um pensamento reto e natural (o saber-se ético); 3) o reconhecimento das prerrogativas éticas no bom senso de direito (ser ético é...); 4) a sujeição à representação (o primado da identidade para a ética). Mas é preciso dizer que há uma implicação de coexistência entre os postulados, portanto o fato de destacá-los, separadamente, não implica hierarquizá-los, mas distingui-los naquilo que cada um apresenta como significativo, no exame que fazemos ao relacionar o discurso deste educador à crítica da imagem dogmática feita por Deleuze.

Como o primado ético-moral do educador progressista libertador parece estar sustentado nessa imagem dogmática, a “novidade” da sua crítica em relação ao outro discurso (o dominante, opressor e tradicional) subsume apenas na questão do reconhecimento, ou seja, reconhecer-se em um ou outro discurso, se o da libertação ética do “pensar certo” ou o da opressão dominante do “pensar errado”. Acharmos que, desse modo, a diferença que seu discurso propõe em relação ao outro perde sua força

¹⁷⁷ *Ibidem*, pp. 53-60.

¹⁷⁸ Cf. G. Deleuze, 1988, p. 228.

justamente por iniciar a crítica sob os mesmos pressupostos da imagem dogmática e não conseguir fazer da sua recusa uma quebra de paradigmas. A dialogicidade, que tem por fundamento o “pensar certo”, é como uma âncora lançada ao fundo, retendo o barco que tinha todo oceano de descobertas, mas não pôde partir.

Moralizar o pensar é, antes de tudo, negar o próprio pensamento. Ao moralizá-lo, impomos condições prévias que já se encontram pressupostas na imagem que dele fazemos.

Quando Nietzsche se interroga sobre os pressupostos mais gerais da Filosofia, diz serem eles essencialmente morais, pois só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza, o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o Verdadeiro. Com efeito, quem, senão a Moral? E este Bem que dá o pensamento ao verdadeiro e o verdadeiro ao pensamento...¹⁷⁹

Uma das razões de termos dito que era preciso, antes mesmo de apresentar nossa busca pelo significado de aprender, trazer algumas ideias relacionadas à crítica de Deleuze em relação à “Imagem do pensamento” é porque compreendemos que esta questão da moral era fundamental para entender em que medida o discurso do educador progressista libertador não nos oferece uma significativa diferença para pensarmos o aprendizado, que não seja naquela mesma lógica (a metodológica) e, conseqüentemente, no mesmo plano de pensamento: a representação.

Segundo Deleuze, em vez de se apoiar na “Imagem dogmática do pensamento”, dever-se-ia tomar como ponto de partida uma crítica radical dessa mesma imagem e dos postulados que ela implica, encontrando aí sua diferença ou seu verdadeiro começo, não em um acordo como a própria imagem dogmática, que é o caso do modelo da reconhecimento na representação, mas em uma luta rigorosa contra ela, que só teria como aliado o paradoxo, devendo renunciar à forma da representação, assim como ao elemento do senso comum.¹⁸⁰

Como se o pensamento só pudesse começar, e sempre recomeçar, a

¹⁷⁹ G. Deleuze, 1988, p. 219.

¹⁸⁰ Sobre essa ideia: *Idem*.

pensar ao se libertar da Imagem e dos postulados. É em vão que se pretende remanejar a doutrina da verdade, se antes de tudo não forem arrolados os postulados que projetam esta imagem deformante do pensamento.¹⁸¹

Mas isso não ocorre, nem mesmo no “diferente” discurso do educador progressista libertador. Recae ainda sobre este, como princípio de fundamento, a imagem dogmática e seus postulados. É ainda sobre ela que faz da sua crítica uma recusa aos métodos, procedimentos, concepções do discurso dominante, para qualificar a proposição do seu próprio método, procedimentos e concepções como bens diferenciados; que, no entanto, não afirma a diferença em si mesma, pois reconcilia-se na própria e com a própria representação fazendo aquilo que Deleuze diz ser um acordo com a própria imagem dogmática. Desse modo, como visto, a diferença não é afirmação, mas negação da própria diferença.

O que podemos dizer é que, neste caso, o discurso se sustenta mesmo naqueles pressupostos filosóficos, implícitos e subjetivos, e supõe instaurar o novo, quando, na verdade, o que faz é encontrar, no final, o que já estava desde sempre implícito no começo.¹⁸²

Mesmo que em outros sentidos possa ter repercussões de extrema importância, pouco importa aos efeitos dessa imagem se o ensino é dialógico, crítico, transformador, libertador e não “bancário”, se os conceitos colocados nessas instâncias se fundem ainda nos mesmos pressupostos. É ainda sob a mesma verdade que o pensamento é chamado a pensar, é como se o pensamento só pudesse começar e sempre recomeçar a pensar com base na imagem que se faz dele, a imagem dogmática.

Pouco importa, então, que a Filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a esta Imagem (moral) que já prejulga tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto do ser e do ente.¹⁸³

Quando afirmamos pouco importar se o ensino é ou não libertador (e as outras instâncias), queremos chamar a atenção para o fato de que, se nos propusermos a pensar

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 220.

¹⁸² Cf. *Ibidem*, pp. 215 - 216.

¹⁸³ *Ibidem*, p. 219.

o ensino buscando aí alguma coisa de diferente, não basta erigir um novo discurso pedagógico, ainda que na perspectiva da libertação, se alicerçamos esse “novo” discurso pressupondo as mesmas verdades: “*o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro*”.¹⁸⁴

Estas verdades são fundamentais ao discurso deste educador, principalmente na concepção do “pensar certo”, que é o que dá sustentação a todo o resto. Temos de lembrar, em primeiro lugar, que “pensar certo” é ser ético, portanto agir, ensinar, aprender, dialogar, transformar, conscientizar, libertar, tudo se faz de maneira ética e certa, de acordo com os princípios determinantes do seu discurso, e lembrar também que só quem “pensa certo” ensina a “pensar certo”.

Resta-nos saber, em relação ao educador progressista libertador, se porventura um ou mais de seus educandos fossem machistas, racistas, classistas, ou sei lá mais o quê, de que maneira esse educador cumpriria com um dos preceitos de sua ética: “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.¹⁸⁵

Talvez seja no bom senso que encontraremos a solução para essa pequena, ou melhor, aparente disparidade. Seria ele, o bom senso, a lhe oferecer uma solução sem que se traísse diante da própria ética?

É só lembrarmos que o homem que se sabe inconcluso, por isso ético, coerente, curioso, crítico, em processo, busca orientar-se no bom senso para avaliar suas ações em conformidade com as prerrogativas éticas.

Se o bom senso na avaliação moral que faço de algo não basta para orientar ou fundar minhas táticas de luta, tem, indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição a que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer.¹⁸⁶

2.2.6 O senso comum e o bom senso

É preciso relembrar, antes de continuarmos usando a expressão “senso comum”, que se trata do conceito empregado por Deleuze, pois o educador progressista libertador

¹⁸⁴ G. Deleuze, 1988, p. 219.

¹⁸⁵ P. Freire, 1996, p.60.

¹⁸⁶ *Ibidem*, pp. 62 - 63.

se refere ao “senso comum” para significar o “saber ingênuo”. É na superação da sabedoria ingênuo — que é a sabedoria do senso comum, desarmada de métodos rigorosos de aproximação do objeto — que se tem o ponto de partida para o outro saber, este, sim, o que nos fornece a verdade.¹⁸⁷

Possivelmente foi a convivência sempre respeitosa que tive com o “senso comum”, desde os idos de minha experiência no Nordeste brasileiro, a que se junta a certeza que em mim nunca fraquejou de que sua superação (do saber ingênuo ao saber sistematizado) passa por ele, que me fez jamais desdenhá-lo ou simplesmente minimizá-lo.¹⁸⁸ (Grifo nosso).

Portanto, quando empregarmos o termo senso comum e se este não estiver relacionado especificamente ao saber ingênuo, significa que estamos nos referindo às opiniões que são harmoniosas, opiniões que buscam seu reconhecimento impelido pelo bom senso, que lhe é natural. “*Bom senso e senso comum, cada um deles remete ao outro, cada um reflete o outro e constitui a metade da ortodoxia*”.¹⁸⁹ O senso comum se refere à identidade, supõe um objeto como sendo o mesmo para todas as faculdades de um mesmo sujeito e o bom senso a reparte, a universaliza, determina uma regra geral segundo a qual os diferentes objetos tendem a se igualar e os diferentes (eus) tendem a se uniformizar.¹⁹⁰

[...] se o senso comum é a norma da identidade do ponto de vista do Eu puro e da forma de objeto qualquer que lhe corresponde, o bom senso é a norma de partilha, do ponto de vista dos eus empíricos e dos objetos qualificados como este ou aqueles (daí porque ele se estima universalmente repartido). É o bom senso que determina a contribuição das faculdades em cada caso, quando o senso comum traz a forma do Mesmo.¹⁹¹

O bom senso diz ao educador progressista libertador como ele deve pensar e como ele deve agir. E o que isso quer dizer? Quer dizer que, se seguirmos a ideia de

¹⁸⁷ Cf. P. Freire, 1993, p. 123.

¹⁸⁸ P. Freire, 1992, pp. 58 - 59.

¹⁸⁹ G. Deleuze, 1988, p. 362.

¹⁹⁰ Sobre este assunto ver: *Ibidem*, pp. 359 - 362.

¹⁹¹ G. Deleuze, 1988, p. 222.

Deleuze segundo a qual o bom senso anula a diferença, o pensamento aí se encontra sob o manto da reconhecimento, em repouso na representação.

O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. Se o bom senso, na avaliação moral que faço de algo, não basta para orientar ou fundar minhas táticas de luta, tem, indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição a que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer.¹⁹²

É a tríplice aliança do “pensar certo”: bom senso e senso comum, moral e ética. Segundo o que vimos até aqui com Deleuze, este seria mesmo o pensar implicado na imagem dogmática. De acordo com aqueles postulados, estaria mesmo o “pensar certo” relacionado com a reconhecimento e a representação.

Se então, de acordo com o educador progressista libertador, o “pensar certo” significa agir certo, ensinar certo, ler certo e outras variações da mesma coisa, ou seja, da certeza de estar fazendo o certo, há de se esperar, de fato, que o consenso do bom senso e do senso comum seja o local onde o “pensar certo” encontra sua calma posse.

Não estamos com isso dizendo que não há, para o “pensar certo,” a possibilidade de alguma discordância, mas que a possibilidade por surgir deverá estar de acordo com um acordo compreendido no bom senso e no senso comum. Pois, nesta concepção do “pensar certo”, o que não se deve é, com base na discordância, permanecer-se aviltado sob o signo da diferença em si mesma. Se diferença há, que seja ela reconhecida e nomeada. Assim, o “pensar certo” será capaz de identificá-la e, ao identificá-la, subordiná-la à quádrupla raiz da qual fala Deleuze: da identidade e da oposição, da analogia e da semelhança. Como visto, o senso comum identifica o que é repartido (universalizado) pelo bom senso, mas o bom senso, na sua partilha, anula a diferença.

2.2.7 Quarta consideração: identidade e gnosiologia

¹⁹² P. Freire, p. 62.

É curioso, por exemplo, a relação de diferença que nos oferece o educador progressista libertador, ao comparar as posições de identidade no diálogo entre um educador e um educando.

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro.¹⁹³ [...] A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual *tanto* os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste de educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.¹⁹⁴

O diálogo, que é aquele que “*sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos para, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade*”¹⁹⁵, não os torna “iguais”, portanto educador e educando são diferentes. Mas são diferentes que se comunicam, porque são democráticos. O educador não é “igual” ao aluno por diversas razões, uma delas é porque a “diferença” entre eles os faz serem como estão sendo: o educador é educador, por isso mesmo não é educando, e o educando é educando, por isso mesmo não é educador. E aí está a certeza de sua identidade, pois, se fossem iguais, um se converteria no outro.

Ora, quando o educador progressista libertador explica sua gnosiologia, diz ele que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos: um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico.¹⁹⁶ Esta situação, portanto, não comportaria aquela primeira contida no exemplo do diálogo. Dizemos isso porque, no diálogo, as identidades não se “misturam”: educador é educador; educando é educando; mas o inverso disso parece não acontecer na gnosiologia, porque há uma aparente “mistura” das identidades.

¹⁹³ P.Freire, 1992, pp. 117-118.

¹⁹⁴ P. Freire, 1986, p. 46.

¹⁹⁵ Sobre o “diálogo”: P. Freire, 1986, pp. 121-146. A frase acima está na página 123.

¹⁹⁶ P.Freire, 1996, p. 69.

Vamos procurar compreender o que se passa entre uma e outra e o que poderia ser explicado, pelo educador progressista libertador, em relação a uma aparente contradição.

A primeira diz sobre as identidades e as diferenças correspondentes a cada indivíduo (educador e educando) de modo que quem “está sendo” educador não pode ser educando e quem “está sendo” educando não pode ser educador, à custa de uma conversão que implicaria a troca e mesmo a perda da identidade, pois, nesse caso, a perda poderia se dar de duas maneiras: uma perda momentânea da identidade, no interstício da passagem de uma a outra, e uma perda permanente, na troca das próprias identidades entre educadores e educandos.

A segunda, ao contrário, diz que para a prática educativa é imprescindível a relação entre sujeitos de maneira que, ensinando, aprende-se, e aprendendo, ensina-se. Portanto, o educador, ao mesmo tempo que ensina, aprende; e o educando, ao mesmo tempo que aprende, ensina. Parece haver aí uma aparentemente “mistura” das identidades, ou, ao menos, a possibilidade dessa mistura, pois na primeira é clara a observância de que “existam *n* razões para que educador e educando sejam diferentes, entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo”, isto é, a diferença permite reafirmar suas identidades (educador é educador porque ensina; educando é educando porque aprende). Porém, na segunda, só podemos compreender aqui, na sua dimensão gnosiológica, uma relação “entre sujeitos de maneira que, ensinando, aprende, e aprendendo, ensina”. Assim, as identidades se “confundem”, se “misturam”, ainda que momentaneamente, pois quem ensina está aprendendo e quem aprende também está ensinando.

Pensemos então: se a “diferença” é afirmada segundo a ideia da representação, isto é, em relação à semelhança, ao oposto, análogo e idêntico, e não à diferença em si mesma, que explicação poderíamos encontrar para o acontecimento gnosiológico, sem que houvesse aí um abalo entre as identidades e do próprio abalo, por meio de um encontro abrupto, violento, involuntário, imprevisível e mesmo inadmissível, sem que se corresse o risco do surgimento de algo diferente dessa relação de identidades (educador e educando), algo mesmo diferente pelo diferente? Ou seja, parece haver na gnosiologia uma “mistura”, mesmo que momentânea entre as identidades, se é educador quando se está ensinando e educando quando se está aprendendo. Há ali um movimento de “vai-e-vem”, sutil, porém existente, que poderia causar um abalo entre elas, o que já seria desconfortável para as identidades, mas, além disso, no momento do abalo,

dependendo da violência desse acontecimento, correr-se-ia o risco do surgimento de algo diferente da relação de identidades, algo que fugisse a essa própria lógica, que explicação poderia assegurar que isso não sucederá?

Acontece que, se na primeira situação é explícita a posição da diferença em relação à identidade (oposição e semelhança, entre educador e educando), a segunda situação, considerando a desfiguração das identidades — a mistura (educador e educando, aprendendo e ensinando, ao mesmo tempo) que incide sob o aspecto despojado, empreendido na ideia da troca conferida à gnosiologia —, poderia implicar outro modo de situar a relação de ensino e aprendizado, cujo modelo de pensamento do “pensar certo” não comportaria, já que nesse modelo a identidade parece fundamental. De que forma, ou melhor, o que poderia ser feito para que nessa “mistura” de identidades não se corresse o risco do aparecimento, por exemplo, de uma relação em que a identidade perdesse seu sentido, sua representação? O que fazer para coibir uma relação de ensino e aprendizado em que as identidades (educador e educando) deixassem de existir, em que o diferente como novidade pudesse ser manifestado? Eis que é ainda a diferença pensada como deve ser pensada, isto é, na representação. Pois aqui, na gnosiologia, a diferença é ainda pensada em relação ao oposto. Se o educador não pode ser um educando e vice-versa, mas ao mesmo tempo eles têm de abrir-se ao diálogo e ao dialógico da gnosiologia, onde se aprende ensinando e se ensina aprendendo, sem, contudo, perderem as identidades, parece que aí haverá uma mistura de identidades e isso poderia numa metamorfose outra, em que não haveria mais educador e educando, mas eis que surge o elemento da representação para acalmar o movimento instável onde as identidades se abalam numa suposta mistura, e esse movimento traz tudo ao seu lugar; ainda que se aprenda ensinando e se ensina aprendendo, o lugar de um e de outro (educador e educando) se mantém, necessariamente, para não quebrar a lógica dos saberes (ingênuos, sistematizados). Desse modo, a diferença encontra seu espaço na dialogicidade, gnosiologia. Caso contrário, teríamos de pensar noutro modo de relação, noutra maneira de se relacionar com o estatuto do aprendizado, que não fosse na coerência do “reconhecimento” do senso comum e do bom senso.

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres

que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.¹⁹⁷

Dizer que alguém aprendendo ensina, e outro ensinando aprende não abala o “modelo” das identidades e menos ainda corrompe o estatuto do “saber”. O que temos visto, no percurso até aqui empreendido, é a repetição do “mesmo”, se considerarmos o conceito estabelecido por Deleuze.

Todas as identidades são apenas simuladas, produzidas como um "efeito" óptico por um jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição. Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo.¹⁹⁸ [...] O Mesmo e o Idêntico podem ser interpretados de muitas maneiras: no sentido de uma perversão ($A \text{ é } A$), no sentido de uma igualdade ($A = A$) ou de uma semelhança ($A * A$), no sentido de uma oposição ($A \sim A$), no sentido de uma analogia [...] Mas todas estas maneiras são as da representação, à qual a analogia vem dar um toque final, um fechamento específico como último elemento.¹⁹⁹

É assim, pois, que educadores e educandos, salvaguardados por esse universo representativo, permanecem com suas identidades independentemente das ações que lhes cabem. É na mediação dos elementos da representação que a diferença encontra sua morada, e o pensamento a sua calma posse. Não se trata de dizer que a ideia de aprender ensinando e ensinar aprendendo não seja significativa, mas o que nos parece é que o problema aí continua sendo o mesmo, ainda é o saber quem comanda essa relação, dando-nos a impressão de que a experiência de aprendizado se resume a adquirir conhecimento, independentemente da sua forma, tradicional ou libertadora.”*Quem ensina aprende quem aprende ensina, se ensinar e aprender têm um caráter de experiência.[...]Ninguém está isento de aprender nem de ensinar, quando ambos são companheiros da experiência”.*²⁰⁰

¹⁹⁷ *Ibidem*, p. 60.

¹⁹⁸ G. Deleuze, 1988, p. 16.

¹⁹⁹ *Ibidem*, p. 473.

²⁰⁰ W. O. Kohan, 2002, p. 270.

2.2.8 Uma síntese: retornando ao “pensar certo”

Até aqui sinalizamos o modo pelo qual o educador progressista libertador diz a sua verdade (o “pensar certo”) e como essa verdade está estabelecida na imagem dogmática do pensamento e seus postulados. O primeiro é aquele que diz que *o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro*, está implícito na concepção do “pensar certo”. Mas, para efetivação deste ideal, é preciso algo que oriente o pensamento, que faça com que sua natureza não seja desviada, que diga como manter-se na verdade e para a verdade, o “pensar certo” é, então, a figura materializada desse duplo do pensamento (natural, verdade) mais a indicação de “como” reafirmar sua natureza própria, para pensar verdadeiramente (o modelo do ideal), dialogicamente.

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência.²⁰¹ [...] A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.²⁰²

Quando o educador progressista libertador concebe o que é “pensar certo”, identificando-o com sua própria maneira de pensar e estabelecendo, passo a passo, o que se deve fazer e o que não se deve fazer para ser ético — “pensar certo” e “fazer certo” são carregados de materialidade ética —,²⁰³ podemos supor que há, nas suas afirmações, a crença de que exista mesmo um modo de ser e de agir idealmente certos e

²⁰¹ P. Freire, 1996, p. 60.

²⁰² *Ibidem*, p. 38.

²⁰³ Cf. Ana Inês Souza, et.al. *Paulo Freire: Vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, 235.

que esta crença se encontra em comum acordo com aquele modelo de pensamento, o do terceiro postulado, que é o da reconhecimento. É nele que se estabelece, para o pensamento, o reconhecimento daquilo que só pode e só deve ser “pensado”, como sendo o “pensar certo”. Entendamos melhor esta afirmação: existe uma forma de se “pensar certo”, esta forma exige, antes de tudo, a crença naquilo que afirmamos anteriormente sobre a natureza do pensamento, como também a crença nos procedimentos éticos que essa mesma forma de pensar exige. Desse modo, então, é necessário para esse “pensar certo”: 1) o duplo do pensamento (natural, verdade); 2) o modelo para esse pensamento (o modelo ideal, dialógico); 3) os procedimentos éticos desse pensamento (os fazeres apropriados), que só podem e só devem encontrar seus correspondentes na forma apropriada do reconhecimento: são sempre as mesmas figuras, no entanto, às vezes, mascaradas, travestidas por uma suposta diferença, mas apenas uma diferença “mediatizada,” à medida que se chega a submetê-la à quádrupla raiz da identidade e da oposição, da analogia e da semelhança.²⁰⁴

Não nos parece, portanto, e é preciso reafirmá-lo, que o “pensar certo” do educador progressista libertador, ainda que ele mesmo afirme como diferente em relação à outra forma de pensar (a dominante),²⁰⁵ faça justiça à diferença com o do ponto de vista da perspectiva deleuziana, ou seja, num movimento de *afirmação* da diferença e não de uma aparente afirmação, que na verdade é sua própria *negação*. Isso significa dizer que, caso houvesse uma forma de pensamento que fosse a “forma certa do pensar”, não seria ela cantada aos quatros ventos, supondo afirmar sua “diferença”, pois aquele que diz a “forma certa do pensar”, afirma-a fundamentado nos pressupostos da “verdade”, aqueles implicados na imagem dogmática e seus postulados, caso contrário, saber-se-ia da sua própria impossibilidade de verdade, portanto nada haveria a afirmar sobre uma “forma certa de pensar”. Pensar, nos diz Deleuze, é criação. Mas criação, diríamos, não tem nada a ver com repetir o mesmo, com a representação. O pensamento como criação se diferencia da mera reconhecimento, não é algo inato, não é adquirido e não depende de um exercício voluntário para exercê-lo. O pensamento depende de uma força de fora, um ato de coação e não de reconhecimento, “*não se trata apenas de uma questão de método porque são raras às vezes em que pensamos*”.²⁰⁶ “A

²⁰⁴ G. Deleuze, 1988, p. 65., Cf. citação anterior, n. 34, na página 21.

²⁰⁵ Esta forma dominante é a do educador tradicional, mas a forma dominante a que nos referirmos com Deleuze é a da representação, e nela está incluído o discurso do educador progressista libertador.

²⁰⁶ E. M. D. Heuser. *Pensar em Deleuze: violência às faculdades do empirismo transcendental*. (tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de doutora em educação) Porto Alegre: UFRG, 2008, p. 27.

lógica de um pensamento é como o vento que nos bate nas costas, uma série de rajadas e de choques.”²⁰⁷

Pois, o problema do pensamento é precisamente o da invenção mais que de sua organização sob a forma das proposições e dos juízos que lhes impomos. Antes da aferição da verdade ou do erro, existe a própria possibilidade de pensar ²⁰⁸ [...] (mas,) o ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento.²⁰⁹ Grifo nosso.

Não haveria, portanto, uma “forma certa de pensar” porque o próprio pensar não comporta a “forma”. Em relação a essa forma ele seria o disforme e a própria forma não comportaria o pensar, porque o pensamento não tem outra aventura, a não ser a do involuntário; o uso voluntário, a forma em si mesma permanecem afundados no empírico.²¹⁰ O pensamento é, então, uma faculdade como as outras e necessita de um encontro com algo que lhe é exterior, para que possa pensar e, sendo o encontro contingente, essa aventura, essa experiência implica o involuntário.

2.2.9 Quinta consideração: a “Forma certa do pensar”

No entanto, poderá o leitor indagar: acaso não é isso mesmo que faz Deleuze ao propor um rompimento com a imagem dogmática e instaurar uma filosofia da diferença em contraposição a uma filosofia da representação, não existe aí uma proposição do que significa pensar e, portanto, não seria esta a sua “forma certa de pensar”, ao afirmar o que é pensar e como pensar verdadeiramente? Ou, de outro modo, se o educador progressista libertador, num movimento de recusa ao discurso “dominante”, instaura seu próprio discurso (teoria e prática) e nele deflagra uma “forma” de pensamento (o “pensar certo”) em contraposição à outra forma, Deleuze não terá feito o mesmo, isto é,

²⁰⁷ G. Deleuze. *O mistério de Ariana*. Trad. Edmundo Cordeiro. Lisboa – Portugal: Veja Limitada, 2005, p. 68.

²⁰⁸ René Shérer. Aprender com Deleuze. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n.93, Set./Dez. 2005, p. 1189.

²⁰⁹ G. Deleuze, 1987, p. 96.

²¹⁰ Já utilizamos esta ideia de Deleuze (Cf. referência anterior: n. 66., pág. 30), mas aqui acrescentamos “a forma em si mesma”. Cf. G. Deleuze, 1988, p. 239-240.

em recusa a um discurso “da representação” instaura seu próprio discurso e nele deflagra uma “forma” de pensamento (a diferença em si) em contraposição com a outra forma e, portanto, tem-se aí a sua “forma certa de pensar”?

Para responder a esta questão seria preciso dizer, em primeiro lugar, que o problema aqui parece mal colocado. Embora pensado dessa maneira se possa ter uma aparência de semelhança entre um discurso e outro, eles são diferentes. É verdade que Deleuze se recusa a crer que o pensamento seja mesmo o modelo da reconhecimento e faz sua crítica à representação, propondo, entre outras coisas, um outro significado para o pensamento. Entretanto, não podemos estabelecer aí uma comparação de semelhança entre uma coisa e outra porque Deleuze, ao contrário do educador progressista libertador, não chama ninguém a “pensar certo” à sua maneira. Isso inviabilizaria seu próprio pensamento. O que faz Deleuze é instaurar um plano sobre o qual é necessário pensar e sem o qual não há pensamento, é um convite a sair da comodidade do próprio pensamento, e não o oferecimento de um modelo de pensamento. Criador em todas as aparições, o pensamento jamais lidaria com as coisas prontas e acabadas — estas são objetos da opinião. A matéria-prima do pensamento é o caos: a criatividade do pensamento é erguer alguma coisa no caos. Quando se diz que o pensamento tem um destino, e seu destino é o encontro com o caos, compreende-se como é difícil encontrar um pensador; mas como é necessário para a vida, a existência do pensamento.²¹¹

Se alguém pensa que há algo a explicar ou a modelar sobre o pensar para que os outros pensem “melhor” - que, em última instância, significará que os outros pensem o que funda o pensar da mesma forma que ele o pensa, que compartilhem sua imagem do pensamento - terá inviabilizado seu pensar. Terá detido seu movimento, o que ele pode ter de acontecimento. Também inviabiliza o seu próprio pensamento, na medida em que o congela numa imagem que já não pensa e que apenas procura que os outros a reproduzam mimeticamente.²¹²

Deleuze não encerra o significado de pensar com expressões consensuais, mas coloca o pensamento no centro de um abalo sísmico, violentado por uma força que vem de fora. Ao contrário da voluntariedade e de metodizar o pensamento, Deleuze diz que o pensamento é algo da involuntariedade, portanto sem nenhuma chance de ser recortado

²¹¹ Cf. C. Ulpiano, 2007, pp. 228 - 229.

²¹² W. O. Kohan., 2002, p. 298.

em alguma forma e oferecido da melhor maneira, ou à sua melhor maneira: “pensar certo”.

Deleuze faz, sim, uma crítica à representação e se contrapõe a essa mesma concepção, mas não faz da sua contraposição um discurso do mesmo, e aí está sua força, a potência de seu pensamento, pois não se trai nas armadilhas da própria representação.

Deleuze, por exemplo, é identificado e mesmo representado por muitos como um filósofo da “diferença”, mas ele próprio sempre fugiu de qualquer forma de representação. Claro é que um dos temas principais em Deleuze é a “diferença”, mas isso não o faz, em absoluto, o filósofo da diferença. Uma representação como esta, embora tenha por princípio facilitar a identificação do campo ideológico de um ou outro pensamento para melhor entendê-lo, resulta, sublinearmente, no aprisionamento do próprio pensamento pensado, resulta na reafirmação dessa forma de pensamento, que é a representação. O que o próprio Deleuze diz é que não quer representar quem quer que seja, nem se ver representado em alguma coisa.

Muita gente tem interesse em dizer que todo mundo sabe “isto”, que todo mundo reconhece isto, que ninguém pode negar isto. (Eles triunfam facilmente, enquanto um interlocutor desagradável não se levanta para responder que não quer ser assim representado e que nega, que não reconhece aqueles que falam em seu nome.).²¹³

Contudo, ao contrário dessa possibilidade de recusa, o educador progressista libertador faz da sua lógica (a metodológica) ideia (a imagem dogmática) e concepção (a representação) objeto do próprio reconhecimento, reconhece-se nele e por meio dele, e chama para si a própria identidade libertadora, “*é pensando e agindo assim que me sinto coerente com minha opção progressista, anti-elitista*”²¹⁴.

Ser um educador progressista libertador, no sentido colocado no seu próprio discurso, não é apenas uma questão de recusa ao outro sistema (o dominante, opressor, tradicional), mas sua recusa implica peremptoriamente a adesão de todo esse universo legitimador e implica o “reconhecimento” das qualidades necessárias aos educadores libertadores.

²¹³ G. Deleuze, 1988, p. 218.

²¹⁴ P. Freire, 1993, p. 100.

Gostaria de deixar claro que as qualidades de que vou falar e que me parecem indispensáveis às educadoras e aos educadores progressistas são predicados que vão se gerando na sua prática.[...] Por isso, as qualidades de que falarei não são algo com que nascemos ou que encarnamos por decreto ou recebemos de presente. Por outro lado, ao serem alinhadas neste texto, não quero atribuir à ordem em que apareçam nenhum juízo de valor. Todas são necessárias à prática educativa progressista. Começarei pela *humildade* que, de modo algum, significa falta de acato [...] ²¹⁵

Parece mesmo que a ideia de uma “forma certa de pensar” implica o encontro com a identidade em que se fixa e reafirma a marca inquebrantável da representação. Ser um educador progressista libertador é, antes de mais nada, incorporar-se nessa mesma identidade, reconhecendo-a e representando-a.

2.2.10 Uma síntese dos postulados: ética e identidade.

Havíamos considerado que a verdade ética do educador progressista libertador se ancora na imagem moral e seus postulados. Aqui devemos considerar ainda o que já era esperado devido à implicação ética do “pensar certo”: que se houvesse uma “forma certa de pensar”, seguramente esta não seria informada por Deleuze, pois o que está em jogo na sua compreensão encontra-se em conformidade com a mesma imagem, isto é, ajusta-se aos seguintes pontos:

1) A *Cogitatio natura universalis* (primeiro postulado): é a imagem sustentada pela moral, há uma natureza moral e ética no homem como vocação inata (o ser humano ético).

2) O ideal do senso comum (segundo postulado): supõe a natureza reta do pensamento de que o homem pensa naturalmente e busca o verdadeiro; a verdade dessa ética está como fundamento primeiro de um pensamento reto e natural (o saber-se ético).

3) O modelo da reconhecimento (terceiro postulado): reconhece tão somente o que é posto como reconhecível pelo senso comum e o bom senso, o reconhecimento das prerrogativas éticas no bom senso de direito (ser ético é...)

²¹⁵ P. Freire, 1993, p. 55.

4) O elemento da representação, que se define pela quádrupla raiz: a identidade no conceito, a oposição na determinação do conceito, a analogia no juízo e a semelhança no objeto: sujeição à representação (o primado da identidade para a ética).

Todavia, Deleuze não quer pensar a identidade conforme parece pensar o educador progressista libertador. Ao contrário, como já afirmamos²¹⁶, a ideia da univocidade em Deleuze não tem relação com o princípio da identidade do “ser” como Uno — nas mediações da representação. A identidade, para Deleuze, deixa de ser um princípio de semelhança, deixa de ser compreendida “sob um conceito em geral como idêntico”, e passa, como “segundo princípio”, a ter a diferença como princípio de identidade: *“tal condição só pode ser preenchida à custa de uma reversão categórica mais geral, segundo a qual o ser se diz do devir, a identidade se diz do diferente, o uno se diz do múltiplo etc”*.²¹⁷

A identidade, assim, já não é mais o princípio que concebe a diferença em relação à semelhança, já não há nenhuma razão de se engajar nesse mundo onde as diferenças são mediadas pela representação: identidade, oposição, analogia e semelhança.

A dialética (representação) seria um movimento falso e abstrato porque lida com mediações, seria também uma apologia da escravidão e do “ressentimento”. O verdadeiro movimento seria baseado na imediatidade da diferença, ao passo que a verdadeira liberdade só seria possível no formigamento de diferenças desconectadas ao idêntico.²¹⁸ Grifo nosso.

Se o educador progressista libertador compreende o pensar como forma, a identidade como semelhança e a liberdade como concepção, fundamento e ação do “pensar certo”, que é por excelência crítico²¹⁹, Deleuze dá ao pensamento o estatuto da involuntariedade e da imprevisibilidade, recusa a forma (rígida), porque pensar é

²¹⁶ Cf. pp. 28 - 29.

²¹⁷ G.Deleuze, 1988, p. 83. Conforme citado anteriormente na página n. 26, ref. n. 55.

²¹⁸ R. Oliveira, 2004, p. 102.

²¹⁹ “Toda opressão é um chamado à humanização contra aqueles que nos querem reduzir a coisas.[...] Tal libertação, que tem caráter político, não se restringe à ação contra um governo ou um partido. Ela começa nas microrrelações familiares, ou nas cenas escolares [...] Aí nestes laboratórios de vida política, onde de fato se operam as primeiras políticas, os jovens e os aprendizes profissionais elaboram sua formação de valores. [...] A escola é um local privilegiado da formação de um modelo de libertação, se seu projeto curricular e de formação supuser e trabalhar com uma política pedagógica crítica. A pedagogia de Freire visa criar um espaço privilegiado para a construção da liberdade. Não é à toa que o seu primeiro livro se chamou *Educação Como Prática da Liberdade* (1967). (CF. F. J. de Almeida, 2009, pp. 37-39.).

mover-se no involuntário; coloca a identidade em relação à diferença como diferença. Se podemos dizer algo em relação à liberdade, esta tem a ver com o próprio pensamento.

[...] o homem é essencialmente uma paixão pelas diferenças, ou seja: o que faz a graça e a beleza da vida é a certeza de que o crepúsculo que vimos ontem será diferente do crepúsculo que veremos amanhã. É a certeza de que nunca daremos um mesmo beijo, de que nunca sentiremos a mesma emoção. E o pensamento, assim pode ser dito, é o órgão das diferenças, como os olhos são os órgãos da luz. Então cabe colocar o pensamento como aquilo que possibilita, a cada homem, a conquista de liberdade.²²⁰

Deleuze insiste, portanto, em liberar todo pensamento daquilo que o entrava e o deforma. É um impulso de liberação, de desembaraçamento, igualmente válido naquilo que chamamos de prática da vida cotidiana ou na política: desembaraçar-se das divisões e regras artificiais, dos poderes, das instituições, dos impedimentos, das representações, das ideias feitas, dos clichês, de tudo que desvia e bloqueia os processos postos em movimento.²²¹

Por isso, dissemos que o problema não estava bem colocado, por não poder ser justificada facilmente a semelhança entre aquilo que afirma o educador progressista libertador e aquilo que afirma Deleuze, naquilo que eles propõem como crítica. Se o primeiro busca criticar o discurso opressor²²² (dominante e dominador), mas permanece

²²⁰ Cláudio Ulpiano. Uma nova imagem do pensamento. In: Mario Bruno, Isabelle Christ e André Queiroz (Orgs.). *Pensar de outra maneira: a partir de Cláudio Ulpiano*. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007, p. 228.

²²¹ Cf. René Shérer. 2005, p. 1185.

²²² Paulo Freire afirma que “educação bancária” reflete, de modo geral, as ideias desse discurso opressor, e de modo específico, as situações de aprendizado: “A educação bancária mantém e ainda reforça as contradições através das práticas e das atitudes seguintes, que refletem a sociedade opressora em seu conjunto: a) o professor ensina, os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes; d) o professor fala e os alunos escutam; e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se; g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor; h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos — que não foram consultados — adaptam-se; i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos; j) o professor é sujeito do processo de deformação enquanto que os alunos são simples objetos dele. A concepção bancária não pode admitir uma tal nivelção e isto necessariamente. Dissolver a contradição professor – aluno, mudar o papel daquele que deposita, prescreve, domestica, colocar-se como estudante entre os estudantes equivale a minar a potência de opressão e servir à causa da libertação”. (Cf. P. Freire. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979, p. 41.).

na ilusão das formas, dos modelos e das cópias, o segundo, ao contrário, busca criticar o discurso da representação (dominante e sedentário), fugindo aos modelos, cópias e formas. Talvez, valendo-se disso, pudéssemos levantar algum problema, ao menos é o que acreditamos como sendo uma possibilidade e é o que estamos a fazer. Mas não é, em absoluto, que o problema implicado no postulado inicial da presente tese seja o “problema”, apenas afirmamos ser aquela proposição um problema mal colocado porque parte de um princípio incipiente e foi isso que tentamos esclarecer.

2.2.11 Do “não saber e saber” e do “saber e não saber”

Havíamos dito²²³ que, segundo Deleuze, o método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades e que a ideia de método para pensar verdadeiramente ou encontrar a verdade é uma ideia baseada na imagem moral do pensamento. Dissemos, também²²⁴, que essa ideia se relaciona à imagem moral do pensamento e implica os seus postulados. Além disso, explicamos que se trata de oito postulados, mas que apresentaríamos, naquele momento, apenas os quatro primeiros. Pois bem, para esse novo passo, vamos apresentar alguma coisa além do que já foi dito em relação ao método e que diz respeito ao oitavo postulado, muito embora sua apresentação propriamente dita se dará no próximo capítulo, quando então retornaremos aos quatros primeiros postulados e apresentaremos os quatro restantes.

O oitavo postulado, do *resultado do saber*, subordina o aprender ao saber e a cultura ao método. Porém, diz Deleuze: aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra de soluções. Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhe correspondem. Quanto ao método, é a manifestação de um senso comum e a cultura, o movimento de aprender.²²⁵ “A cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias”²²⁶

²²³ Primeiro parágrafo do item “1.1. A boa natureza do pensamento”.

²²⁴ Buscar do item; “1.1. A boa natureza do pensamento” à “1.7. A verdade dos signos do aprendido”.

²²⁵ G. Deleuze, 1988, p. 269.

²²⁶ *Ibidem*, p. 270.

Se considerarmos a recusa de Deleuze aos métodos, poderíamos dizer que não há método para aprender porque não há como “*antecipar os caminhos pelos quais alguém abre sua sensibilidade àquilo que o força a problematizar sua existência, caminhos que fluem entre o saber e o não saber e também porque não há produto ou resultado “fornecedor” de sentido fora do mesmo trajeto de busca*”.²²⁷ O aprender, nesse trajeto, vem a ser o intermediário entre (saber e não saber) a “passagem viva” de um a outro.

Entretanto, afirmar que o aprender é o intermediário entre “saber e não saber” (“passagem viva”) parece coincidir com o discurso do educador progressista libertador, em que aprender também é a passagem para o saber. No entanto, podemos distinguir, entre uma e outra concepção, dois pontos distintos. O primeiro ponto refere-se ao valor implicado nessa passagem, que, no entanto, se subdivide em dois momentos, mas esses dois momentos acabam se fundindo ao final, resultando num único e mesmo valor: um, diz respeito ao resultado da passagem (o saber) e outro diz respeito à passagem em si (o aprender). O segundo ponto refere-se ao sentido e à direção dessa passagem. Vamos explicar cada um desses dois pontos apresentando a concepção desse educador e, depois, a de Deleuze.

2.2.11.1 A “simples passagem” do aprender

1) O primeiro ponto em relação ao educador. No discurso do educador progressista libertador, conforme havíamos suposto, a ênfase recai no saber e não no aprender, pois a dialogicidade implica, além da superação do saber ingênuo para o saber sistematizado, outros saberes necessários ao educador e ao educando²²⁸, fundamentais à “libertação”. Tanto educadores quanto educandos, impelidos por essa lógica (o educador instiga a curiosidade ingênua do educando, visando à superação para a curiosidade epistemológica), buscam no saber o sentido próprio do aprender. Nesse movimento, o aprender é tão somente uma passagem em busca do ideal maior, que é o do conhecimento. Significa então que o valor conferido a essa passagem, ou seja, ao próprio aprender, é de “menor” significância em relação ao saber. Podemos concluir que

²²⁷ W. O. Kohan, 2002, p. 288-289.

²²⁸ Conforme o próprio livro de Paulo Freire “*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativas*” anuncia, são necessárias à prática educativa algumas dezenas de saberes para compreensão da práxis do educador libertador.

nessa lógica se toma o saber como expoente e o aprender como figura “menor”, e desse modo a passagem que significa o próprio movimento de aprender é apenas uma “simples passagem”.

O termo “simples” não tem nada a ver com algo superficial: é simples porque, se para o educador progressista libertador ensinar não é apenas transmitir um saber, ainda assim, mesmo que o ensinar se faça numa relação de troca dialógica e gnosiológica, o significado do aprendizado nele afirmado acontece sob a perspectiva relacional (sujeito e objeto do conhecimento), guardando apenas aquela ‘diferença’ do prolongamento dialógico (sujeito - objeto - sujeito) em relação ao educador tradicional (sujeito e objeto).

Isso acontece, cada um ao seu modo, da seguinte maneira: o educador tradicional já desvelou o objeto do conhecimento para o educando e apenas transfere a este seu significado. O educador libertador, embora se saiba inconcluso (que o que sabe pode saber melhor) e gnosiológico (que ensinando aprende e aprendendo ensina), também já desvelou o objeto do conhecimento e sabe aonde quer chegar com seu ensinamento.

Devo repetir uma coisa aqui para ser absolutamente claro. No momento em que o professor inicia o diálogo, ele sabe muito, primeiro, em termos de conhecimento, depois, em termos do horizonte ao qual ele quer chegar. O ponto de partida é o que o professor sabe sobre o objeto, e onde quer chegar com ele.²²⁹

A diferença é que, nessa perspectiva, o educando deve aprender a “pensar certo”, o que implica autonomia, criticidade e eticidade para buscar o saber do mundo que o cerca, já que na linha do tradicionalismo isso não é possível, pois neste o ensino é basicamente repetição, memorização e castração. E o educador, nessa perspectiva, deve ser aquele que, ao contrário de impor seu conhecimento, busca dialogicamente a completude entre os conhecimentos, tendo claro onde se principia e onde se finaliza esse diálogo. O que importa é que, ao final, o saber ingênuo seja superado pelo sistematizado, que é o que possibilitará a libertação. Daí também a maneira “simples” com que o aprendizado se apresenta nessa relação de passagem para o saber, por isso é um “simples passagem”, é de um saber ao outro que o aprender parece se tornar uma

²²⁹ P. Freire, 1986, p.128.

figura “menor”: de um lado, o saber ingênuo (espontâneo) e, de outro, o saber científico (sistemizado), ambos, educador e educando, dialogicamente, usufruem dessa relação de aprendizado, em que se espera, claro, que o educando, aquele do saber ingênuo, conquiste sua liberdade e autonomia ao adquirir criticamente o outro “Saber”, e o educador, aquele do saber científico, que teoricamente já deve ser livre e autônomo, ou ao menos manter-se vigilante nas diretrizes de um educador progressista libertador, espera, claro, que suas intervenções possibilitem ao educando alcançar sua liberdade e autonomia por meio desse mesmo “Saber”.

Sem dúvida, reconhece-se frequentemente a importância e a dignidade de aprender. Mas é como uma homenagem às condições empíricas do Saber: vê-se nobreza neste movimento preparatório, que, todavia, deve desaparecer no resultado. E mesmo se insistimos na especificidade de aprender e no tempo implicado na aprendizagem, é para apaziguar os escrúpulos de uma consciência psicológica que, certamente, não se permite disputar com o saber o direito inato de representar todo o transcendental. Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro.²³⁰

O segundo ponto em relação ao educador. Dissemos que afirmar que o aprender é o intermediário entre “saber e não saber” parece coincidir com o discurso do educador progressista libertador, em que aprender também é a passagem para o saber. Mas também dissemos que há uma distinção no sentido e na direção da proposição, e é nisso que vamos tentar explicar esse segundo ponto.

É verdade que o aprender está dito como passagem, embora “passagem viva” e não “simples passagem”, mas o que importa agora é percebermos a diferença entre o aprender ser intermediário entre “saber e não saber” e “não saber e saber”. A diferença é tênue, porém, bastante significativa.

Considerando todo o trajeto que fizemos até aqui e supondo haver até o momento apresentado argumentos suficientes para definirmos que a ênfase do discurso deste educador está na aquisição do “saber”, ou melhor, na superação de um saber a outro, é preciso ter claro que o “lugar” do saber ingênuo é o do “não saber” (mesmo sendo dito que há de se valorizar e jamais menosprezar o saber ingênuo, considera-se o

²³⁰ G. Deleuze, 1988, pp. 270 - 271.

outro saber como um outro do “Saber”)²³¹, portanto o “lugar” do saber sistematizado (curiosidade epistemológica) é o do “saber” propriamente dito. Dessa maneira é que o movimento de aprendizado, como superação do saber, só poderá ser em “direção” do lugar do não sabido para o sabido, portanto aqui a passagem se dá do “não saber para o saber”. Porém, é preciso explicar ainda o “sentido”. Pois bem, se a ênfase está no saber, pois o aprender é apenas uma “simples passagem”, significa dizer que, além da direção que informa de onde deve sair o movimento de aprendizado (do não saber para o saber), cabe o mesmo para o sentido implicado neste movimento, afinal não haveria nenhum sentido, dentro dessa lógica do saber, que não fosse o do próprio saber.

2.2.11.2 A “passagem viva” do aprender

1) O primeiro ponto em relação à Deleuze. Para ele, o aprender continua sendo uma passagem, mas resulta não apenas numa “simples passagem”, senão na mais complexa e enigmática das passagens, sob a qual nenhum método se faz revelador desse enigma, “ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra de soluções”. Isso nos dá uma indicação de que o resultado dessa passagem importa menos do que a própria passagem. O saber, como “uma calma posse”, sinaliza que o movimento desse acontecimento está no aprender, é nele que Deleuze lança os dados e faz sua aposta.

É do aprender e não do saber que as condições transcendentais do pensamento devem ser extraídas. [...] é o saber que nada mais é que uma figura empírica, simples resultado que cai e torna a cair na experiência, mas o aprender é a verdadeira estrutura transcendental que une, sem mediatizá-las, a diferença à diferença, a dessemelhança à dessemelhança[...].²³²

Aprender, dirá Deleuze, tem a ver com a interpretação e a decifração dos signos do aprendizado e não com a busca em conhecer o objeto do aprendizado. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser como se eles emitissem signos a serem decifrados, interpretados. *“Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de*

²³¹ Cf. P. Freire, 1996, pp. 38 - 40.

²³² G. Deleuze, 1988, p. 272.

alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro, tornando-se sensível aos signos da madeira e médico, tornando-se sensível aos signos da doença”.²³³

Esse tema dos signos do aprendizado será estudado num capítulo específico, no entanto antecipamos essa concepção no intuito de complementar o valor colocado no aprender e não no saber. Basta observarmos que a afirmação acima vai em direção do aprendizado, da sensibilidade, numa decifração dos signos. Para aprender a ser marceneiro ou médico, não se tratou de dizer da “apreensão” do “saber” necessário para sê-lo, mas da sensibilidade aos signos do aprendizado. Aprender com Deleuze significa, pois, uma passagem, porém uma “passagem viva”²³⁴ e não somente uma “simples passagem”, o valor está na própria passagem, ou seja, no aprender, este por sua vez não é mais uma figura “menor”, não ao menos como estava considerado na outra concepção — o “menor” pode implicar outra concepção, deixando de ter essa significação de desvalia e o saber deixa de ser o expoente.

O segundo ponto em relação à Deleuze. Este segundo ponto se refere ao sentido e à direção dessa passagem. Aqui a “passagem viva” acontece na direção do “saber e não saber”. Considerando que o valor está no aprender e não no saber, sendo este apenas o resultado empírico do aprender e considerando ainda que o aprender não é algo dado, mas significa o encontro (sensibilidade) com os signos do próprio aprendizado, a direção desse movimento vai do sabido para o não sabido, isso significa dizer que a experiência de aprendizado não requer, *a priori*, a busca pelo saber. O aprender acontece justo aí, na passagem do que sabemos para aquilo que não sabemos, no entanto não haveria nisso nada de diferente com a outra passagem se nos esquecêssemos de lembrar que o saber é aqui apenas um resultado e não a razão de ser, deixando de ter importância logo que se estabelece. Como é o aprender que deve mover o pensamento, a busca, segue-se então um movimento sinuoso em que a certeza do saber é o que menos importa e o enigmático do aprender é o que faz o barco zarpar mar afora. É, portanto, este o sentido da direção do saber para o não saber: um salto no além mar. Aprender é,

²³³ Cf. G. Deleuze, 1987, p. 4.

²³⁴ É preciso esclarecer que aqui nos apropriamos da ideia de Deleuze e fizemos uma pequena alteração de sentido para usá-la de uma outra maneira. O que Deleuze diz é: “Aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um a outro”. Quando Deleuze usa o termo “passagem viva” nesta frase, ele não afirma o mesmo sentido que estamos afirmando, ele não está fazendo a relação de diferença entre uma passagem e outra conforme fizemos, pois a frase trata de dizer como é que é pensado o aprender no modelo da representação. Porém, podemos supor, ao considerar o termo “viva” significativo, que, se houver algo implícito nesse (viva), este algo seja o fato de ele se referir à “força” do aprender, mesmo quando considerado tão somente uma passagem para o saber. Desse modo, ainda que apenas uma passagem para o saber, o aprender manteria certa força nesta relação. Contudo, isso é apenas uma hipótese. (A frase se encontra em: G. Deleuze, 1988, p. 271.).

pois, da ordem do enigmático, porque imprevisível, não se sabendo ao certo onde encontrá-lo.

2.2.12 Uma breve explicação II

Chegamos, com isso, ao termo da elucidação de mais um ponto de nosso postulado. Da mesma maneira que supomos, na primeira parte deste trajeto, haver conseguido indicar que a lógica metodológica de relacionar ensino e aprendizado a métodos é uma predominância nos discursos pedagógicos brasileiros, supomos também ter conseguido esclarecer por que havíamos estabelecido que, estando os discursos pedagógicos comprometidos com a lógica metodológica, na qual sinalizamos estar contida a ideia do saber como seu expoente e o aprender como uma figura “menor”, isto é, o aprender, configurando-se tão somente numa “simples passagem” do “não saber para o saber” —, não encontraríamos sinais da possibilidade de se pensar o significado do aprender fora dessa mesma lógica, pois o significado deste já se encontrava preestabelecido num plano de pensamento, imerso na própria lógica.

Devemos dizer que estamos cientes de que, em relação ao nosso primeiro ponto (a vertente histórica), em que sinalizamos a predominância de uma lógica metodológica entre os variados discursos pedagógicos, não poderíamos fazer uma simples transferência e dizer que aquilo que apontamos no discurso do educador progressista libertador pode ser generalizado e, portanto, relacionado aos demais discursos. Certamente haveria diferenças pontuais e significativas entre eles, mas seguramente esse não é o foco de nossa investigação, como dissemos. Escolhemos um discurso entre tantos, por sua significância e por ser exemplo de um marco teórico diferencial, não apenas em relação à forma de ensino, mas também a uma concepção mais ampla, que se relaciona de maneira enfática e preponderante a uma forma de pensar, que nos pareceu bastante significativa ao nosso propósito.

Portanto, nossas afirmações não devem ser generalizadas, não ao menos naquilo que se refere, estritamente, às especificidades do discurso do educador progressista libertador. No entanto, se entendemos que a crítica que faz Deleuze ao modo como concebemos o significado de pensar — e essa crítica se prolonga ao significado de aprender —, podemos supor que talvez nesse ponto seja possível fazer conexões generalizadas. Porém, especificamente em relação a fazer conexões com outros discursos pedagógicos, não temos a intenção. O que iremos fazer, no prosseguimento

dessa trajetória, é apresentar um estudo mais detalhado do que significa pensar, como ato de criação e afirmação, em Deleuze, para, depois disso, chegarmos ao nosso último ponto, também detalhado, do significado de aprender, pois até aqui apenas oferecemos alguns sinais para a compreensão deste.

II. O que significa pensar?

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês pré-existentes, pré-estabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão.

G. Deleuze e F. Guattari.²³⁵

2.1. Os 4 postulados e as 4 figuras discordantes: um retorno às faculdades

No primeiro postulado, do *princípio da Cogitatio natura universalis*, encontramos a imagem sustentada pela moral de um pensamento para o verdadeiro, determinado por uma natureza reta do pensamento, abraçado ao senso comum e à boa vontade, o que Deleuze chama de *Eudoxo e Ortodoxia*. Desse modo, a base para todo pensamento estaria fundada na verdade, e essa verdade se hospeda na Moral, a imagem moral do pensamento. Romper com esta imagem seria começar por uma crítica radical de si mesma e dos postulados que ela implica.

O segundo postulado, do *ideal do senso comum*, busca no bom senso ou senso comum a determinação do pensamento puro. Nesse sentido, já não se faz necessário

²³⁵ G. Deleuze e F. Guattari. *O que é a filosofia?*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997, p. 262.

pensar, pois é senso comum o que já está posto. Sua crítica consiste então em pensar essa universalidade do pensamento como traindo a própria essência do pensar.

O terceiro postulado, do *modelo da reconhecimento*, é o modelo do reconhecimento, é o exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo; é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido, reconhecido por todos de uma mesma forma, isto é, o senso comum como concórdia. Sobre o objeto, único e idêntico; sobre as faculdades, exprime a identidade de um sujeito, as acolhe como modos de uma mesma unidade. Dupla identidade objetiva e subjetiva pressuposta.

O quarto postulado, do *elemento da representação*, sujeita à diferença a ser pensada entre as manifestações do idêntico, do semelhante, do análogo e do oposto. Dessa forma, a diferença não pode ser pensada em si mesma, estará sempre em relação a tais figuras; e o pensamento, restrito à reconhecimento.

Mas, diferentemente da reconhecimento, no uso discordante das faculdades propostas por Deleuze, o objeto do encontro que força a pensar não busca por consensos, nem por uma apreensão imediata (reconhecimento), tampouco por uma apreensão mediata (por um conceito diferente, só na sua aparência). Ele busca criar a sensibilidade no sentido, por exemplo, ele não é “o ser sensível”, a dor ou o amor conforme reconhecemos, mas ele é o “ser do sensível”, aquilo que está na dor e no amor. Ele é o objeto do encontro, aquele que força a sensibilidade a sentir. Mas, se pensado sob o ponto de vista da reconhecimento, de alguma maneira ele é o “insensível”. Portanto, o ser do sensível (o *sentiendum*) é aquilo que só pode ser sentido sob o ponto de vista do exercício transcendente.²³⁶

Podemos atribuir essa mesma lógica em relação ao pensamento, isto é, o pensamento não é o “ser pensável” (o “ser inteligível”), não é aquilo que só pode ser pensado, o que é dado a pensar, mas ele é o “ser do pensável” (o “ser do inteligível”), o dado do que é dado a pensar, ele é, portanto, o “impensável”, sob o ponto de vista da reconhecimento.

Que o pensamento, por exemplo, encontre em si algo que ele *não pode pensar*, que é, ao mesmo tempo, o impensável e aquilo que deve ser

²³⁶ Cf. G. Deleuze, 1988, pp. 232 - 233.

pensado - isto só é incompreensível do ponto de vista de um senso comum ou de um exercício calcado sobre o empírico.²³⁷

Assim como o insensível e o impensável (o “inteligível”), há também, sob o ponto de vista da reconhecimento, o “imemorável”. Segundo Deleuze, o imemorável não é a apreensão do ser do passado (reminiscência platônica) marcado por um esquecimento essencial, conforme a lei do exercício transcendente, segundo o qual o que só pode ser lembrado é também impossível de ser lembrado empiricamente. Mas o imemorável é aquele que a memória transcendental (que não é o transcendental em Kant)²³⁸ só apreende, o que desde a primeira vez só pode ser lembrado. Ela não é um passado contingente, mas o “ser do passado” como tal, isto é, a coisa aparece para a memória sempre “esquecida” e, a cada vez, é a sua primeira vez como ser do passado. Eis, portanto, o que é o imemorável do ponto de vista empírico.²³⁹

A sensibilidade, a memória e o pensamento são do ponto de vista da reconhecimento faculdades que entram em acordo, concorrendo para o senso comum da representatividade cognitiva. Todavia, do ponto de vista da livre discordância, a sensibilidade é relativa ao insensível, à memória ao imemoriável e o pensamento ao impensável. Cada faculdade, a seu modo, sem a determinante legisladora, sai dos eixos. Cada faculdade descobre sua paixão própria, seu elemento diferencial e sua eterna capacidade de repetição na imprevisibilidade do que lhe afeta e, também, no “*eterno reexame do seu objeto, na sua maneira de nascer já repetindo*”. É esse o sentido do prefixo “in” no inimaginável²⁴⁰, imemorável, insensível, impensável, como fundamento

²³⁷ *Ibidem*, p. 311.

²³⁸ “A forma transcendental de uma faculdade confunde-se com o exercício disjuncto, superior ou transcendente. Transcendente de modo algum significa que a faculdade se dirija a objetos situados fora do mundo, mas, ao contrário, que ela apreende no mundo o que a concerne exclusivamente e que a faz nascer para o mundo. Se o exercício transcendente não deve ser decalcado sobre o exercício empírico, é precisamente porque ele apreende aquilo que não pode ser apreendido do ponto de vista de um senso comum, que mede o uso empírico de todas as faculdades de acordo com o que cabe a cada uma sob a forma de sua colaboração, eis porque o transcendental está sujeito a um empirismo superior, único capaz de explorar seu domínio e suas regiões, pois, contrariamente ao que acreditava Kant, ele não pode ser induzido das formas empíricas ordinárias tais como elas aparecem sob a determinação do senso comum. O descrédito em que caiu hoje a doutrina das faculdades, peça, porém, inteiramente necessária no sistema da Filosofia, explica-se pelo desconhecimento deste empirismo propriamente transcendental, em vão substituído por um decalque do transcendental sobre o empírico.” (G. Deleuze. 1988, p. 236.).

²³⁹ Do ponto de vista do exercício empírico que é o ponto de vista da reconhecimento, “a sensibilidade só apreende o que poderá ser também apreendido por outras faculdades e em que a sensibilidade se refere, sob um senso comum, a um objeto que deve ser também apreendido por outras faculdades”(Cf. *Idem*, p. 231.). Mas, podemos dizer que o mesmo acontece com o pensamento, a memória e a imaginação.

²⁴⁰ O caso da imaginação: *Ibidem*. p. 237. E também em: G. Deleuze. *A ilha deserta: e outros textos*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006, p. 79.

da diferença, na repetição. O objeto, aqui, nunca é o mesmo, pois seu reexame não se dá sob a forma da reconhecimento de um senso comum, nem sob a concordância das faculdades; a discordância entre elas é o que lhes assegura o novo, isto é, a diferença "pura".

Já dissemos que a tese de Deleuze é que o acordo entre as faculdades só pode acontecer sob a forma de um acordo "discordante". Isso quer dizer que cada faculdade (sensibilidade, imaginação, memória, entendimento, razão) só comunica à outra a violência que a coloca em contato com sua própria diferença e com a aquilo que a faz divergir das outras faculdades. Há, nesse sentido, o que Deleuze chama de uma comunicação que se metamorfoseia, pois ela não se dá sob a forma do senso comum. Essa comunicação supõe um encadeamento, até mesmo uma ordem (aleatória) nesse encadeamento, mas isso não quer dizer que exista uma colaboração entre elas (sob a forma do mesmo), nem que haja uma unidade subjetiva na forma do Eu penso. O que ocorre é uma sucessão de encontros que percorre *"tanto os pedaços de um eu dissolvido quanto às bordas de um Eu rachado"*. Eis, portanto, as condições para um pensar que não o da representação, que não reafirme o modelo de pensamento da reconhecimento. Um pensar em que a diferença é em si e para si, sem modelos universais, sem acordos predefinidos, como diz Ulpiano: *"o pensamento é uma potência, uma força, no âmago de cada sujeito, de cada ser humano: mas inteiramente independente das propriedades do sujeito, do eu pessoal"*.²⁴¹

Quando enunciamos "as quatro figuras discordantes", foi pensando que, para esse desacordo das faculdades, é fundamental a presença de uma quarta figura. Esta, por sua vez, remete às outras três, o insensível, o impensável (o "inteligível") e o imemorável, forçando-as a elevar-se à sua potência maior: a sensibilidade a sentir, o pensamento a pensar e a memória a lembrar. Quanto a essa figura, tratar-se-ia do próprio objeto do encontro, o signo, pois sem esse objeto que corrompe o acordo entre as faculdades, portanto sem essa "figura" fundamental ao desacordo, o acontecimento, em face ao exercício transcendental, seria apenas uma fantasia, sob o ponto de vista empírico. É, pois, como quarta figura, como um fantasma a abalar as estruturas da reconhecimento que o signo, que é o objeto do encontro, se metamorfoseia e compõe com cada faculdade, em particular, o acontecimento transcendental.

²⁴¹ C. Ulpiano, 2007, p. 227.

2.2. O quinto postulado: o negativo do erro

A imagem dogmática do pensamento só reconhece o "erro" como desventura e reduz à figura do erro todo o "negativo" do próprio pensamento.

Não poderia ser de outro modo, já que essa imagem supõe uma boa vontade do pensador, bem como uma boa natureza do pensamento, salvo quando se "engana", isto é, quando toma o falso por verdadeiro e “vai” de encontro ao erro.

Ao erro se atribuem “fatos” como a besteira, a maldade e a loucura, que colocam em jogo forças externas capazes de desviar a retidão do pensamento. Mas, segundo Deleuze, a imagem dogmática não ignora que esses fatos, essa “horrrível trindade” não se reduzam ao mesmo e não são redutíveis ao erro, no entanto, ainda assim, “*tem-se aí uma vez mais, tão somente fatos*”²⁴². E o único efeito dessa forças externas (esses fatos) no pensamento, sob o ponto de vista dessa imagem, é assimilado ao erro.

O que acontece nesse postulado é que ele faz uma dupla redução do erro: 1) o erro é a figura do negativo no pensamento; 2) atribuem-se ao erro sempre causas alheias ao próprio pensamento. Pode-se dizer que o erro é uma espécie de falha do bom senso sob a forma do senso comum que permanece intacto, íntegro.²⁴³ Trata-se de pensar a diferença como erro ou uma falsa representação, garantindo à recongnição o estatuto da verdade.

O erro é apenas o reverso de uma ortodoxia racional e ainda testemunha em favor daquilo de que ele se desvia, em favor de uma retidão, de uma boa natureza e de uma boa vontade daquele que é dito enganar-se. Portanto, o erro rende homenagem à “verdade”, na medida em que, não tendo forma, dá ao falso a forma do verdadeiro.²⁴⁴

Esse reducionismo quanto à imagem do erro faz Deleuze pensar a legitimidade da distribuição do empírico e do transcendental em relação ao plano de direito situado na recongnição da imagem dogmática do pensamento. Parece, com efeito, que existam *fatos* de erro, diz ele, mas que fatos são estes?

²⁴² G. Deleuze, 1988, p. 245.

²⁴³ *Idem.*

²⁴⁴ *Ibidem*, p. 244.

Quem diz “bom dia Teodoro”, quando Teeteto passa, quem diz “são três horas”, quando são três e meia, quem diz que $7+5=13$? O míope, o distraído, a criança na escola. São exemplos efetivos de erro, mas que remetem, como a maior parte dos “fatos”, a situações perfeitamente artificiais ou pueris e que dão uma imagem grotesca do pensamento, porque o referem a interrogações muito simples que podem ou devem ser respondidas por proposições independentes.²⁴⁵

Segundo Deleuze, é preciso reverter esse quadro, em que o erro é parte de um jogo do pensamento especulativo, e situar o erro como um simples fato "arbitrariamente" extrapolado e projetado no transcendental. É preciso abrir-se às várias formas de pensar, romper com a verdade desse modelo de pensamento que se refere ao erro como o negativo.

O estado negativo do pensamento não é o erro, trata-se de saber a quais regiões pertencem tais erros e tais verdades, e qual é o seu tipo, quem as formulas e as concebe: “submeter o verdadeiro à prova do baixo, mas também submeter o falso à prova do elevado: é a tarefa realmente crítica e o único meio de se reconhecer a verdade”.²⁴⁶

Haveria de se inverter essa lógica, destituir o verdadeiro como elemento do pensamento e colocar em seu lugar o sentido e o valor, em vez do falso e do verdadeiro como categorias do pensamento, o elevado e o baixo. Do verdadeiro e do falso, temos sempre a parte que merecemos: existem verdades da baixeza, estas são as verdades do escravo²⁴⁷. Mas, ao contrário, nossos pensamentos mais elevados constituem a parte do falso, “*não renunciam nunca a fazer do falso um elevado poder, um poder afirmativo e artista*”.²⁴⁸ Isso significa que o erro é o estado negativo do pensamento. A ênfase no conceito de erro dá o testemunho da persistência da imagem dogmática em considerar a natureza reta do pensamento e os desvios condicionados aos fatos exteriores.

²⁴⁵ *Ibidem*. p. 246.

²⁴⁶ E. M. D. Heuser, 2008, p. 45. A frase entre aspas encontra-se em: G. Deleuze, 2001, p. 159.

²⁴⁷ “Nietzsche chama “fraco” ou “escravo”, não ao menos forte, mas àquele que, qualquer que seja a sua força, está separado daquilo que pode.” (G. Deleuze, 2001, p. 93.). Sobre esse assunto ver em: *ibidem*, pp. 91 - 110.

²⁴⁸ *Ibidem*, pp. 157 - 158.

[...] tudo o que se opõe de facto ao pensamento só tem um efeito sobre o pensamento enquanto tal: induzi-lo ao erro. O conceito de erro expressaria, portanto, por direito o que de pior pode acontecer ao pensamento, quer dizer, o estado de um pensamento separado do verdadeiro.²⁴⁹

Mas, tanto na verdade quanto no erro, o pensamento “baixo” só descobre aquilo que traduz o triunfo do escravo, que seria o responsável pelos estados negativos (reativos) do pensamento. Deleuze diz que o pensamento, adulto e aplicado, tem outros inimigos, por exemplo, o “disparate”, que não seria nem um erro nem tecidos de erros.

Conhecem-se pensamentos imbecis que são completamente constituídos de verdades; mas essas verdades são baixas, são as de uma alma baixa, pesada de chumbo. O disparate e, mais profundamente, aquilo de que ele é sintoma: uma maneira baixa de pensar.²⁵⁰

É nisto que reside a insistência de Nietzsche, segundo Deleuze, em colocar no lugar do verdadeiro e do falso o sentido e o valor, o elevado e o baixo, deslocando o erro como figura do negativo do pensamento.

Alguns filósofos²⁵¹ pensaram uma alternativa para o erro. Kant, por exemplo, com a ideia de ilusão interna, substituiu o conceito de erro pelo conceito de ilusão. As ilusões seriam interiores à razão (ilusões internas), mas, o erro, ao contrário, viria de

²⁴⁹ *Ibidem*, p. 158.

²⁵⁰ *Idem*.

²⁵¹ “Citemos alguns exemplos de enriquecimento: a noção de superstição, tal como foi elaborada por Lucrécio, Espinosa e os filósofos do século XVIII, notadamente Fontenelle. É claro que o “absurdo” de uma superstição não se reduz a seu núcleo de erro. Do mesmo modo, a ignorância ou o esquecimento, em Platão, se distinguem do erro tanto quanto a própria reminiscência se distingue do inatismo. A noção estóica de *stultitia* é ao mesmo tempo loucura e besteira. A ideia kantiana de ilusão interna, interior à razão, distingue-se radicalmente do mecanismo extrínseco do erro. A alienação dos hegelianos supõe um remanejamento profundo da relação verdadeiro-falso. As noções de vulgaridade e de estupidez, em Shopenhauer, implicam uma reversão completa da relação verdadeiro-entendimento. Mas o que impede estas determinações mais ricas desenvolverem-se por si mesma é, apesar de tudo, a conservação da imagem dogmática [...]” (G. Deleuze. 1988, p. 247.).

fora, de uma exterioridade que seria apenas efeito reflexivo de uma causalidade do corpo. No entanto, nem Kant e nenhum dos filósofos, de acordo com Deleuze, se libertou da determinação da imagem dogmática do pensamento, conservando os postulados do senso comum, da reconhecimento e o da representação, pois as correções que tentaram fazer apareceram mais como um "arrependimento", pois não reverteram, todavia, seu princípio implícito, ou seja, não deixou de estar implicitamente colocado o erro, como figura negativa do pensamento.

2.3. O sexto postulado: o privilégio da designação

A designação é, antes de tudo, a forma lógica da reconhecimento. Consiste em dar à proposição o lugar da verdade e definir o sentido como a condição do verdadeiro. Deleuze distingue duas dimensões para as proposições: A *expressão*, que é a dimensão do "sentido", de acordo com o qual a proposição exprime alguma coisa de ideal: o homem é um animal racional. A *designação*, que é a dimensão do "verdadeiro" e do "falso", de acordo com o qual a proposição designa objetos aos quais se aplica o enunciado ou o exprimido: sendo o homem um animal racional, ele pensa. Como nessa lógica o sentido não pode fundar a verdade de uma proposição sem permanecer indiferente ao que ela funda, o verdadeiro e o falso são um caso de designação.²⁵²

O sentido da proposição fica condicionado a tornar possível o verdadeiro ou o falso na proposição, pois tanto uma proposição falsa quanto uma proposição verdadeira são consideradas com sentido, e a proposição que não é nem falsa e nem verdadeira é aquela sem sentido.

Defini-se o sentido como condição do verdadeiro; mas, como se supõe que a condição guarde uma extensão maior que o condicionado, o sentido não funda a verdade sem também tornar o erro possível. Uma proposição falsa, portanto, não deixa de ser uma proposição dotada de sentido.²⁵³

A questão que se coloca é que o verdadeiro e o falso não deveriam concernir a uma simples designação, em que o sentido se contentaria em tornar possível,

²⁵² Cf. G. Deleuze, 1988, p. 251.

²⁵³ *Ibidem*, p. 251.

permanecendo-lhe indiferente. É justo nisso que se resguarda o privilégio da designação na proposição: garantir o sentido do enunciado entre o verdadeiro ou o falso e colocar como sem sentido aquilo que não é verdadeiro nem falso. Deleuze propõe, para reverter essa lógica, que *“a relação da proposição com o objeto que ela designa deve ser estabelecida no próprio sentido; é próprio do sentido ideal ultrapassar-se em direção ao objeto designado”*.²⁵⁴

Se dissermos, por exemplo: “sendo o homem um animal racional, ele pensa”, o sentido da proposição, sob o ponto de vista da imagem dogmática, está na verdade de que ela exprime ou, caso contrário, poderia estar na falsidade que ela exprime, como por exemplo, na frase: “sendo o homem um animal racional, ele não pensa”. Em ambos os casos, teríamos a designação da proposição como o lugar da verdade. Pouco importa se a proposição é falsa ou verdadeira, ainda assim qualquer uma delas tem o sentido como condição do verdadeiro. Mas imaginemos que, na frase acima: “sendo o homem um animal racional, ele não pensa”, retirássemos o sentido como condição do verdadeiro e colocássemos o sentido da proposição na sua relação direta com o objeto da proposição. Ou seja, como propõe Deleuze, a relação da proposição com o objeto que ela designa deve ser estabelecida no próprio sentido; é próprio do sentido ideal ultrapassar-se em direção ao objeto designado, o sentido da frase se estenderia, ultrapassaria a condição do falso e do verdadeiro, indo na direção ao objeto. E a proposição “sendo o homem um animal racional, ele não pensa” já não mais teria por sentido a condição do verdadeiro (a verdade ou a falsidade), pois a verdade aí não seria mais uma questão de adequação da proposição, mas de produção, tendo como sentido o produtor extraproposicional da verdade.

A inversão dessa lógica do sentido invalidaria a um só golpe o lugar da verdade e o sentido nela implicado. A referida proposição deixaria de se anular entre a verdade e a falsidade, “podendo” dar ao que pensar no pensamento: Qual sentido teria dizer que o homem sendo um animal racional não pensa?

Isso nos leva a uma outra questão deleuzeana que trata de supor se haveria alguma diferença em exprimir o sentido sob uma forma interrogativa, eis a sua pergunta. Ganharíamos alguma coisa exprimindo o sentido sob uma forma interrogativa?²⁵⁵

²⁵⁴ *Ibidem*, p. 252.

²⁵⁵ *Ibidem*, p. 256.

Ele responde que não haveria muita diferença, o ganho seria pequeno, porque uma interrogação é baseada em respostas possíveis de serem dadas. “*Ela própria é, pois, o duplo neutralizado de uma proposição que se supõe preexistente, que pode ou deve servir de resposta*”²⁵⁶. Esse é o sentido designado pela imagem dogmática do pensamento. O orador faz suas interrogações em conformidade com as respostas que ele quer suscitar:

Eis porque a interrogação, de acordo com sua etimologia, é sempre feita no quadro de uma comunidade: interrogar implica não só um senso comum, mas um bom senso, uma distribuição do saber e do dado em relação às consciências empíricas, de acordo com suas situações, seus pontos de vista, suas funções e suas competências, de tal maneira que uma consciência é tida como já sabendo o que a outra ignora (que horas são - você que tem ou está perto de um relógio. Quando nasceu César? - você que conhece história romana).²⁵⁷

A crítica de Deleuze é que a verdade seria o resultado empírico da relação entre a designação e o designado. Se pensado dessa maneira, o problema é sempre dado antecipadamente e a resposta é a busca entre as várias possibilidades de solução.

Nesse modo de pensar, o agravante é que, uma vez dada a solução, o problema desaparece, perde sua força e sua função, pois o sentido não está implicado no problema, mas apenas nas próprias soluções.²⁵⁸

O que Deleuze propõe, invertendo também essa lógica, é que o sentido deve estar no próprio problema e não na sua solução. Os problemas devem ser colocados sem a preocupação com o falso ou o verdadeiro e sem que tenhamos de pensar antecipadamente se são ou não solucionáveis. O sentido se constituiu no conjunto dos problemas e das questões que estão em relação com as proposições que servem de elementos de resposta e de casos de solução. A verdade, sob esse aspecto, também é um caso de produção e não de adequação. “*E o sentido é o produtor, extraproposicional, da verdade, que é o seu resultado empírico*”²⁵⁹.

É preciso garantir que a produção de sentido que se faz no problema, não se confunde com a ilusão das interrogações que só questionam aquilo que *a priori* pode ser

²⁵⁶ *Idem.*

²⁵⁷ *Ibidem*, pp. 256 - 257.

²⁵⁸ Cf. R. P. Gelamo, 2008, p. 167.

²⁵⁹ W. O. Kohan, 2002, p. 287.

respondido e, conseqüentemente, perguntado, pois este é o traço recognitivo da imagem dogmática do pensamento: colocar os problemas em função da possibilidade de suas soluções e pensá-los a partir da possibilidade de descrevê-los por verdadeiros ou falsos.

Nós sabemos qual é o agente da ilusão; é a interrogação, que, nos quadros de uma comunidade, desmembra os problemas e as questões e os reconstituem de acordo com proposições da consciência comum empírica, isto é, de acordo com verossimilhanças de uma simples *doxa*.²⁶⁰

Por não ver que o sentido ou o problema está fora da proposição, que de fato ele difere por natureza de toda proposição, ou seja, que ele é mesmo extraproposicional, “*perde-se o essencial, a gênese do ato de pensar, o uso das faculdades*”²⁶¹, pois a forma da designação, tanto na proposição quanto na interrogação, é “*em número igual, pois é possível fazer de toda proposição um problema, mudando-se simplesmente a construção da frase*”²⁶².

Por isso, quando dissemos que o deslocamento do sentido naquela proposição faria que ela deixasse de se anular entre a verdade e a falsidade, “podendo” dar ao que pensar no pensamento, colocamos o “podendo” entre aspas, pois a condição dessa possibilidade ser exercida implica uma outra condição, que é colocar o sentido na própria interrogação, ou seja, no próprio problema, e não no seu resultado, nas possibilidades da suas soluções. Desse modo, o problema é aquilo que dá o que pensar, pois cria a possibilidade para isso.

O sentido que se impõe com essa nova condição deleuzeana destitui não só o lugar da verdade na proposição e a própria condição do verdadeiro, mas também arremete na direção do erro como negativo do pensamento.

Esse postulado também expõe de certa forma a posição do “erro” na imagem dogmática. Logo no início da apresentação do sexto postulado, Deleuze procura explicar o problema do “erro” em relação à designação do privilégio da proposição.

Tomando como exemplo situações comuns numa sala de aula, ele diz que os professores sabem muito bem que é raro encontrar erros ou alguma coisa de falso nos “deveres”. O que mais se encontra são não sentidos, observações desinteressadas e sem

²⁶⁰ *Ibidem*, p. 257.

²⁶¹ *Ibidem*, p. 258.

²⁶² *Ibidem*, p. 258.

importância, confusão de pontos ordinários com pontos singulares, problemas mal formulados ou desviados de seu sentido.²⁶³ No entanto, como é dado à proposição o lugar da verdade, o sentido como condição do verdadeiro e a solução como sentido do problema em face à lógica da adequação, o “erro” encontrado nos “deveres” implicaria essa mesma lógica, uma adequação do verdadeiro entre a falsidade e a verdades dos resultados dos “deveres”. Como disse Deleuze, o sentido não funda a verdade sem também tornar o erro possível.²⁶⁴

2.4. O sétimo postulado: a modalidade das soluções

A modalidade das soluções é como um tentáculo das designações. Trata-se aqui, especificamente, de pensar a relação entre problema e solução. Podemos dizer que essa imagem é uma recapitulação da anterior e, ao mesmo tempo, a ultrapassa. Essa imagem dogmática faz que acreditemos que a atividade de pensar, bem como o verdadeiro e o falso em relação a essa atividade, só concerne às soluções. Como indicávamos no postulado anterior, as interrogações são condicionadas às possíveis respostas que elas permitem suscitar. Significa que sempre estaremos entre esses sentidos de uma pergunta: ou ela é falsa ou ela é verdadeira, ou ela tem uma solução ou ela não tem uma solução. Vê-se bem que nesse modelo de pensamento criamos ilusões sobre a “verdade” ao colocarmos o sentido sempre no resultado da ação, e não na própria ação. Se aqui o sentido da interrogação está na possibilidade de respostas possíveis, no postulado anterior o sentido da proposição está na designação do verdadeiro ou falso.

Deleuze acredita que a crença nesse postulado tenha a mesma origem que a dos outros postulados: “exemplos pueris, separados de seu contexto, arbitrariamente erigidos em modelos”²⁶⁵.

É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema, sendo nossa a tarefa de resolvê-lo e sendo o resultado dessa tarefa qualificado de verdadeiro ou falso por uma autoridade poderosa. E é um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos convida a resolver problemas vindos

²⁶³ CF. *Ibidem*, pp. 250 - 251.

²⁶⁴ *Ibidem*, p. 251.

²⁶⁵ *Ibidem*, p. 259.

de outro lugar e que nos consola, ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder: o problema como obstáculo e o respondente como Hércules.²⁶⁶

Reduzir os problemas à forma das proposições que lhe servirá para compor os casos de soluções é instaurar uma grande ilusão.

A ilusão natural (que consiste em decalcar os problemas sobre as proposições) prolonga-se, com efeito, numa ilusão filosófica. Reconhece-se a exigência crítica, esforça-se por levar a prova do verdadeiro e do falso até os problemas, mas mantém-se a ideia de que a verdade de um problema reside tão somente na possibilidade dele receber uma solução.²⁶⁷

Segundo Deleuze, o método cartesiano é bem isto: a busca do claro e distinto. É um método para resolver problemas que já estão dados, não um método de invenção próprio para a constituição de problemas e a compreensão das questões. O cálculo dos problemas e as questões levantadas por Descartes partem sempre das "proposições simples" que são tidas como prévias, sempre na representação de um postulado da imagem dogmática.

Também Kant é lembrado por Deleuze no que se refere a esta ilusão. Mais do que qualquer outro filósofo, Kant exigia que a prova do verdadeiro e do falso fosse levada aos problemas e às questões. Por permanecer a crítica kantiana sob o domínio da imagem dogmática, do senso comum, ele ainda definia a verdade de um problema pela possibilidade de ele receber uma solução sob a forma transcendental, estando assim em conformidade com o uso legítimo das faculdades tal como ele é determinado em cada caso, por esta ou aquela organização do senso comum a que o problema correspondesse.

Há, nesses dois exemplos, um duplo aspecto da ilusão. O primeiro seria o da ilusão natural, que consiste em retirar os problemas sobre proposições, supostamente preexistentes (opiniões lógicas, teoremas geométricos, equações algébricas, hipóteses físicas e juízos transcendentais); o segundo seria a ilusão propriamente filosófica, que

²⁶⁶ *Idem.*

²⁶⁷ *Ibidem.* p. 261.

consiste em avaliar os problemas segundo o grau de resolução, isto é, de acordo com a sua possibilidade de solução.²⁶⁸

O que acontece é que nessa imagem dogmática os problemas não são formulados como uma atividade livre do pensamento, pois, contrariamente ao que Deleuze afirma, pensamento é criação.²⁶⁹ Aqui não se trata de criar problemas, pois os problemas possíveis são dados em correspondência com suas possíveis soluções.

Muitas vezes, quando nos é colocada uma pergunta para a qual não se tem resposta, utilizamos o subterfúgio de invalidar a pergunta, considerando que o modo correto de colocá-la deveria ser outro. Assim, reconfiguramos o problema “original”, adequando-o aos problemas cuja resposta já é sabida. Tornamo-nos escravos das perguntas já formuladas na história do pensamento; escravo porque nos tiram direito às perguntas, o direito de as colocarmos da forma como as experimentamos, do modo como somos afetados pelos problemas.²⁷⁰

O que Deleuze propõe, para resolver a questão das ilusões, é substituir o ponto de vista do condicionamento, que remete a verdade dos problemas às possibilidades de suas soluções, pelo ponto de vista da gênese efetiva, que remete a uma gênese da verdade no seio do problema, a uma produção do verdadeiro no pensamento. O que se deve é estabelecer a produção do verdadeiro e do falso no próprio problema. Essa seria *"a única maneira de se levar a sério as expressões "verdadeiros e falsos problemas"*²⁷¹.

Se por um lado os problemas estão em face da universalidade, por outro as soluções exprimem uma forma particular de resolução do problema, o que significa que, se considerarmos o problema como criação, invenção, mesmo após a sua solução, eles continuam a existir, porque mantêm no próprio movimento criador a necessidade de novas soluções. *“Sob esta perspectiva os problemas passam a desestabilizar as respostas e fazem com que elas se movimentem, impedindo-as de se tornarem*

²⁶⁸ Cf. *Ibidem*. pp. 263 - 264.

²⁶⁹ “Se o que importa, para Deleuze, é engendrar o pensar no pensamento, faz-se necessário erigir o que lhe é de direito e não o que lhe acontece de fato, o que é nele accidental. Interessa, pois - na medida em que, para Deleuze, pensar é criar -, aquilo que concerne à essência do que significa pensar, sua produção, o que há de mais elevado nele: a gênese do ato de pensar, a condição para uma verdadeira criação. Inerente ao pensamento, o que lhe é de direito, é a própria dificuldade para pensar, bem como seu conjunto de problemas e questões”. (E. M. D. Heuser, 2008, p. 65.).

²⁷⁰ R. P. Gelamo, 2008. p.168.

²⁷¹ G. Deleuze, 1988, p. 264.

abstrações universalizantes".²⁷² Tem-se aí a possibilidade da produção do verdadeiro e do falso em face do problema, em cada caso específico, e não na forma da generalização das soluções possíveis. Os “verdadeiros” problemas e os “falsos” problemas potencializariam o pensamento, mas nem por isso determinariam uma resolução. Ao contrário, é ela a “resolubilidade” que deve ser determinada pelas condições do problema, ao mesmo tempo em que as soluções são engendradas no próprio problema.²⁷³

Um problema não existe fora de suas soluções. Mas, em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem. Um problema se determina ao mesmo tempo em que é resolvido; mas sua determinação não se confunde com a solução: os dois elementos diferem por natureza, e a determinação é como que a gênese da solução concomitante. (é assim que a repartição das singularidades pertence completamente às condições do problema, ao passo que sua especificação já remete às soluções construídas sob estas condições). O problema é ao mesmo tempo transcendente e imanente em relação às suas soluções.²⁷⁴

O problema é transcendente, porque consiste num sistema de ligações ideais (Ideia) ou relações diferenciais entre elementos genéticos. É imanente, porque essas relações acontecem nas correlações atuais que não são semelhantes a elas, mas que são definidas justo pelo campo de solução. Poderíamos dizer, de modo sintético, que as ideias de Deleuze em contraposição a este postulado são as seguintes: 1) o sentido está no problema; 2) a possibilidade da produção do verdadeiro e do falso está no problema; 3) as resoluções são determinadas pelas condições nas quais é o problema que as cria; 4) as soluções são geradas no próprio problema.

O problema é, portanto, uma questão de pensamento, como ato de invenção e não de reconhecimento nas possíveis soluções, é uma questão de sentido, como problema em si, e não como solução para si.

²⁷² R.P. Gelamo, 2008, pp. 168 - 169.

²⁷³ G. Deleuze, 1988, p. 265.

²⁷⁴ G. Deleuze. 1988, p. 267.

2.5. O oitavo postulado: o resultado do saber

Resultante do encontro entre todos os outros postulados, o "Saber" é a figura glorificada da imagem dogmática do pensamento. Esse postulado subordina o aprender ao saber, e a cultura, ao método. O aprender, nesse contexto, aparece como um movimento nobre, contudo ele é apenas preparatório e deve desaparecer no seu resultado final, que é o próprio saber.

O que quer Deleuze na crítica a este postulado é estabelecer a diferença entre o “aprender” e o “saber”, verificando a relação destes com o “problema”.

Se o aprendiz é aquele que cria e inventa problemas práticos ou especulativos numa relação direta com os signos do aprendizado, não se pode dizer a mesma coisa daquele que, simplesmente, sabe. O saber é “*determinado pela posse de uma regra ou de um método que define soluções em função dos problemas dados*”.²⁷⁵ O método pretende antecipar os caminhos pelos quais alguém abre sua sensibilidade àquilo que o força a problematizar sua existência.²⁷⁶ Ao contrário, o aprender, que segundo Deleuze não tem nada a ver com o método, situa-se entre o problema e o signo, isto é, é forçado pela violência do encontro com o signo a colocar um problema e dar o que pensar no pensamento, mas o saber é apenas a calma posse de uma regra de soluções. Se o saber implica o método, o aprender implica a cultura. E a cultura é, para Deleuze, justamente o movimento de aprender.

Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo [...] a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para “adestrar um povo de pensadores”, “adestrar o espírito”.²⁷⁷

²⁷⁵ R.P. Gelamo, 2008, p. 169.

²⁷⁶ Citado anteriormente; página 97, referência n. 233. W. Kohan. *A infância, entre a educação e a filosofia*. (tese apresentada para concurso de professor titular do departamento de estudos gerais da educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2002, p. 288-289.

²⁷⁷ G. Deleuze, 1988, p. 270.

Como podemos observar, este postulado incide pontualmente na explicação que fizemos sobre a diferença entre ser o aprender uma “simples passagem” do “não saber para o saber”, sob o ponto de vista do discurso pedagógico do educador progressista libertador (representação) e ser uma “passagem viva” do “saber para o não saber”, sob o ponto de vista do discurso da diferença em Deleuze.

Se Deleuze considera este oitavo postulado como aquele que recolhe os demais num resultado supostamente simples,²⁷⁸ é porque nele encontramos implicados todos os pressupostos antecedentes, pois a relação do “problema” com o “saber” e do “problema” com o “aprender” envolve todos os postulados, à medida que a concepção da verdade pelo ponto de vista do saber (da filosofia da representação) é contrária à concepção da verdade pelo ponto de vista do aprender (da filosofia da diferença de Deleuze).

Se, na primeira relação, a afecção dos signos é determinante para a invenção de uma enunciação dos problemas pelo aprendiz [...] na segunda relação, o saber é determinado pela posse de uma regra ou de um método que define as soluções em função dos problemas.²⁷⁹

Se de um modo à crítica a imagem dogmática faz emergir os postulados e seus pressupostos evidenciando o que Deleuze chama de filosofia da representação, de outro ela faz surgir o diferente na filosofia da diferença, oferecendo uma nova imagem do pensamento. O pensamento, nessa nova imagem, afirma a diferença em si mesma, ao contrário do pensamento da representação, que tem por modelo a reconhecimento, e este, nega a diferença em si mesma. Tomamos essa diferença, entre uma forma e outra de pensar, como sendo fundamental na maneira de relacionar o problema entre o saber e o aprender, isto é, o sentido que se coloca num e noutro problema.

Pensar o ponto de vista da representação, que coloca a ênfase no “saber” em detrimento do próprio “aprender”, significa ainda que implicitamente retornar às ideias até aqui arrolados pelos postulados, a começar pela ideia da natureza reta do pensar, da sua vocação para o verdadeiro, do acolhimento do senso comum no bom senso, do modelo de pensamento da reconhecimento, da diferença pensada em relação à semelhança, da figura do erro como negativo do pensamento, da designação da proposição como

²⁷⁸ Cf. *Ibidem*, p. 272.

²⁷⁹ R. P. Gelamo, 2008, p. 169.

lugar de verdade e do sentido, como condição do verdadeiro e do falso, como ainda a relação entre problema, sentido e solução. Dissemos isso porque, se para a representação pensar é conhecer, para a diferença pensar é inventar; se para aquela pensar é uma faculdade natural, para esta pensar é ser “violentado”; se para a primeira se encontra a verdade voluntariamente e implica o método, para a segunda a verdade é encontrada involuntariamente e implica o encontro com aquilo que força a pensar; se aprender é uma “simples passagem” do “não saber para o saber”, na outra aprender é uma “passagem viva” do “saber para o não saber”.

Desse modo, é que o oitavo postulado recolhe os demais num resultado supostamente simples. É contrário, pois, a todos os postulados e numa crítica radical a eles, em que o pensar eleva sua potência, rompe com a lógica da representação e o aprender abre “*os sentidos ao que carece ser pensado*”.²⁸⁰

III. O que significa aprender?

Professor, gostaria de conseguir dar uma aula como Bob Dylan organiza uma canção, surpreendente produtor, mais que autor. E que comece como ele, de repente, com sua máscara de palhaço, com uma arte de cada detalhe arranjado e, no entanto, improvisado. O contrário de um plagiador, mas também o contrário de um mestre ou de um modelo. Uma preparação bem longa, mas nada de métodos ou receitas. Núpcias, e não casais nem conjugalidade.

G. Deleuze²⁸¹.

3.1. Proust e os signos

Decifrando os “caminhos” do tempo perdido — “*la recherche du temps perdu*” — numa bela teoria dos signos do aprendizado, em *Proust e os signos*, Deleuze lançava a pergunta: Quem procura a verdade? E o que está querendo dizer aquele que diz “eu quero a verdade”?

Segundo Proust, não há no homem, nem mesmo num espírito supostamente puro o desejo natural para o verdadeiro, uma vontade de verdade.²⁸² A verdade é

²⁸⁰ W. O. Kohan, 2002, p. 289.

²⁸¹ G. Deleuze e C. Partnet. *Diálogos*. Trad. Eloísa A. Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

resultado de uma “violência” no pensamento. Encontramos a verdade quando, diante de uma situação concreta, sofremos essa violência e, a partir disso, nos lançamos à sua busca. Aquele que quer a verdade, segundo Deleuze, só a quer coagido e forçado. Só a quer sob o império de um encontro em relação a um determinado signo. Ele quer interpretar, decifrar, traduzir, encontrar o sentido do signo.²⁸³ O homem que ama deseja decifrar a mulher amada, decifrar os signos que ela emite. Um riso, um choro, um gesto, um olhar, um objeto qualquer emitem signos capazes de nos trazer, por exemplo, a alegria de um tempo que redescobrimos, mas também a tristeza de um tempo perdido.

Cada signo se relaciona com o tempo de forma diferente. Há signos em que se “perde tempo”, outros em que o “tempo é perdido”, em outros em que se “redescobre o tempo”, e há ainda aqueles em que o “tempo é redescoberto”. Cada signo é explicado por uma faculdade em particular. Há signos que requerem a presença da memória, outros, da inteligência, e outros, do pensamento.

Os signos têm o sentido e a essência, também diferenciada, mas aquele que possui a essência absoluta e revela-nos a verdade é apenas o signo da “arte”. Apenas nos signos da arte a verdade se revela, pois a essência do signo da arte é igual à diferença, é a própria diferença em si, é a “Diferença última e absoluta”, conforme sinaliza Deleuze:

[...] a Arte nos dá a verdadeira unidade: unidade de um signo imaterial. A essência é exatamente essa unidade do signo e do sentido, tal qual é revelada na obra de arte. [...] É a diferença, a Diferença última e absoluta. É ela que constitui o ser, que nos faz concebê-lo.²⁸⁴

Mas, o que tem de diferente o signo da arte para que sua essência seja a “Diferença” e a verdade nos seja revelada? Se há outros signos, que não são os da arte, quais signos são estes e o que eles têm a nos revelar? Se o tempo é tão importante na relação entre pensamento, verdade e aprendizado, de que tempo está falando Deleuze e qual a relação entre sentido, signo e tempo no sistema de Proust que Deleuze afirma ser um sistema para encontrar a verdade, o aprendizado? Quais interpretações, enfim, faz Deleuze de seus estudos em Proust que o levam às afirmações anteriores?

²⁸² G. Deleuze, 1987, p. 15.

²⁸³ *Ibidem*, p. 17.

²⁸⁴ *Ibidem*, p. 41.

Podemos dizer, que uma das principais interpretações deleuzianas é a que diz ser o aprendizado fruto da decifração e da interpretação de signos, pois esse mesmo movimento, decifrar signos, é o que força o próprio pensamento de Deleuze e o leva a encontros no seu aprendizado com Proust.

O que faz Deleuze é nos apresentar com um leque de interpretações, oferecendo-nos um plano para pensarmos a verdade, o aprendizado e a verdade do aprendizado, diferentemente do que vimos no discurso pedagógico do educador progressista libertador. Pois, se esse educador coloca ênfase no “saber” e oferece uma forma de “pensar certo” para a construção do próprio saber, o que faz Deleuze é destituir esse lugar do saber e atribuir ao aprender um outro sentido que não apenas o de uma “simples passagem” para o saber. Além disso, para Deleuze, a verdade não está no saber, no conhecimento²⁸⁵, como também pensar não é algo que se possa ensinar, menos ainda a “pensar certo”.

Deleuze diferencia quatro tipos de signos. Observando esse conjunto, podemos entender o que quer dizer Deleuze quando fala que a verdade é fruto de um encontro com o signo que nos força a pensar e que o aprendizado se dá por meio da interpretação e decifração desses signos. Podemos entender também os motivos da essência de a arte ser “Diferença última e absoluta”. Para isso, apresentaremos os signos de acordo com os níveis em que eles se encontram em relação aos signos da arte, que são superiores, por sua “imaterialidade”. Na sequência, são articulados como signos mundanos signos amorosos, signos sensíveis e os signos da arte.

3.1.1 Os quatro tipos de signos

²⁸⁵ Em *Nietzsche e a filosofia*, Deleuze apresenta a crítica de Nietzsche a Kant. Em uma das muitas ideias contrárias à teoria kantiana (que Deleuze também afirma), Nietzsche diz ter encontrado o único princípio possível de uma verdadeira crítica, diz ele: “O facto de não existir nem facto nem fenómeno moral, mas uma interpretação moral dos fenómenos. O facto de não haver ilusões no conhecimento, mas que o próprio conhecimento é uma ilusão: o conhecimento é um erro, pior do que isso, uma falsificação [...] O conhecimento opõe-se à vida porque exprime uma vida que contradiz a vida, uma vida reactiva que encontra no próprio conhecimento um meio para se conservar e para fazer conservar o seu tipo.” (150-151) [...] Assim o conhecimento dá à vida leis que a separam daquilo que ela pode, que a impedem de agir e lhe proíbem agir, mantendo-a no quadro estreito das reacções cientificamente observáveis: mais ou menos como o animal no jardim zoológico. [...] De qualquer maneira, a razão ora nos dissuade, ora nos proíbe de ultrapassar certos limites: na medida em que é inútil (o conhecimento existe para prever), na medida em que seria mau (a vida existe para ser virtuosa), na medida em que seria impossível (não há nada que ver, nem que pensar para além do verdadeiro).” Porém, contrário a essa ideia: “Um pensamento que iria até o limite daquilo que pode, que a vida pode, um pensamento que conduziria a vida até o limite daquilo que ela pode. Em vez de um conhecimento que opõe à vida, um pensamento que afirmaria a vida”. (Cf. G. Deleuze, 2001, pp. 137 e 150 - 152., respectivamente.).

1) *Os mundanos*, dentre todos os signos, são os mais materiais porque evoluem no vazio. Isso quer dizer que, na verdade, eles forjam um acontecimento, eles provocam uma exaltação artificial. Estes signos, tratados como “ludibriadores” ou signos dos “disfarces”, substituem uma ação ou um pensamento, em um acontecimento qualquer, valendo-se pelo seu sentido que a ação em si mesma tem. São, portanto, signos que não remetem ao seu conteúdo próprio, como também a nenhuma significação que os transcendam. Por esta razão, Deleuze afirma que a “mundanidade”, julgada do ponto de vista das ações, é decepcionante e cruel, e do ponto de vista do pensamento, estúpida.²⁸⁶ A principal faculdade que explica este signo é a inteligência²⁸⁷. Cabe à inteligência acalmar a exaltação que esse signo nos causa. Um exemplo utilizado por Deleuze, a partir da obra de Proust, explica esse signo da seguinte maneira:

Não se pensa, não se age, mas emitem-se signos. Nada engraçado é dito na casa da Sra. Verdurin e a Sra. Verdurin não ri, mas Cottard faz sinal de que ela está dizendo alguma coisa de engraçado, a Sra. Verdurin faz sinal de que ri e esse signo é tão perfeitamente emitido que o Sr. Verdurin, para não parecer inferior, procura, por sua vez, uma mímica apropriada. A Sra. De Guermantes dá, muitas vezes, mostras de um coração duro e de pouca inteligência, mas emitirá sempre signos encantadores. Ela na da faz por seus amigos, não pensa como eles, emite-lhes signos.²⁸⁸

É por isso que os signos mundanos não remetem a coisa alguma, mas, antecipam ação e pensamento, anulam pensamento e ação e declaram-se suficientes.²⁸⁹

Por isso são signos ludibriadores, vazios, apresentam uma coisa quando o que acontece é outra. Mas isso não os torna signos desprezíveis; ao contrário, “*o aprendizado seria imperfeito e até mesmo impossível se não passasse por eles*”.²⁹⁰ Essa vacuidade, dirá Deleuze, lhes confere uma perfeição ritual, como que um formalismo que não se encontrará num outro lugar. Somente eles são capazes de provocar uma

²⁸⁶ G. Deleuze, 1987, p. 6.

²⁸⁷ Deleuze faz uma distinção entre inteligência voluntária e inteligência involuntária. A inteligência involuntária é a faculdade que decifra o signo. Ao contrário, a inteligência voluntária confunde o objeto com o próprio signo. Isso porque a inteligência voluntária procura anteceder-se ao objeto para interpretá-lo, isto é, ela “vem antes”, diz Deleuze. E a inteligência involuntária “vem depois”, isto é, em primeiro lugar existe o encontro com o signo, depois a sua interpretação requisita a inteligência, mas nem todos os tipos de signos são interpretados pela inteligência, outras faculdades explicam outros tipos de signos, conforme veremos mais adiante.

²⁸⁸ G. Deleuze, 1987, p. 6.

²⁸⁹ Cf. *Ibidem*, p. 7.

²⁹⁰ *Idem*.

espécie de exaltação nervosa, exprimindo sobre nós o efeito das pessoas que sabem produzi-los.²⁹¹

Se cada signo se relaciona de uma forma diferente com o tempo, esse signo, por ser ludibriador, relaciona-se com o “tempo que se perde”. Ou, para sermos mais precisos, as estruturas temporais ou as linhas do tempo implicadas nesse signo são as do “tempo que se perde”. Perde-se tempo, porque, sendo esses signos vazios, reaparecem no final do seu desenvolvimento intactos ou idênticos, como no seu início. Deleuze explica isso alegando que a mundanidade é, a todo o instante, alteração e mudança²⁹². Eles precisam de certo modo, por serem vazios, dessa dinâmica, mas a mudança gira sempre na vacuidade, de um vazio a outro, “*como um monstro, como uma espiral, eles renascem de suas próprias metamorfoses*”.²⁹³

No entanto, assim como o “vazio” desse signo é necessário ao aprendizado, o “tempo que se perde”, também o é. Existe uma verdade desse tempo que é necessária para que haja um amadurecimento daquele que a interpretará. Portanto, embora ludibriadores e vazios, esses signos são importantes para o aprendizado. “*Existe uma verdade do tempo que se perde, como se fora a maturação do intérprete, pois esse não se redescobre de forma idêntica*”.²⁹⁴

2) *Os amorosos* são os signos do amor e são também materiais. “*Os signos amorosos são inseparáveis da força de um rosto, da textura de uma pele, da forma e do colorido de uma face*”.²⁹⁵ O ser amado aparece como um signo. Ele é dúbio e plural. Dúbio, porque há um mundo que se forma no ser amado no qual não conseguimos entrar, nem mesmo sabemos que mundo é este. Um mundo que se formou com outras pessoas “onde não somos, de início, senão um objeto como outros.” É que o amante deseja todos os gestos e carícias de seu amado, mas as carícias do amado possuem, além da sua dedicação ao amante, um mundo desconhecido que nos exclui. Essa é uma contradição do amor: “*Não podemos interpretar os signos de um ser amado sem desembocar em mundo que se forma sem nós, que se forma com outras pessoas [...]*”²⁹⁶. Ele é também plural porque carrega em si não apenas uma multiplicidade dos seres amados, mas também a multiplicidade dos mundos contidos em cada um dos seres amados.

²⁹¹ Cf. *Ibidem*, p. 7.

²⁹² *Ibidem*, p. 18.

²⁹³ *Ibidem*, p. 84.

²⁹⁴ *Ibidem*, p. 85.

²⁹⁵ *Ibidem*, p. 84.

²⁹⁶ *Ibidem*, p. 8.

Enquanto os signos mundanos são ludibriadores e, portanto, vazios, os signos do amor são mentirosos, enganadores. O seu sentido se encontra na contradição daquilo que revelam e do que pretendem esconder. Isso quer dizer que os signos do amor se dirigem a nós escondendo o que exprimem, escondendo de nós a origem daquele mundo que nunca chegaremos a conhecer.

Nesse signo, a faculdade principal também é a inteligência, mas diferentemente do signo mundano, a inteligência não tem mais de acalmar algum tipo de exaltação, senão sofrimentos e angústias que precisam ser transformados em alegria.

Segundo Deleuze, existem duas leis que regem os signos do amor. A primeira lei do amor proustiano é que o intérprete dos signos amorosos é necessariamente um intérprete de mentiras. O seu destino está contido no lema: amar sem ser amado. É que todos os signos mentirosos emitidos por uma mulher amada convergem para um mesmo mundo secreto: o mundo de Gomorra: “*O mundo expresso pela mulher amada é sempre um mundo que nos exclui, mesmo quando ela nos dá mostras de preferência.*”²⁹⁷ A segunda lei do amor fala da profundidade dos amores homossexuais: se o segredo da mulher amada é Gomorra, o segredo do amante é Sodoma. O mundo do amor vai dos signos reveladores da mentira aos signos ocultos de Sodoma e Gomorra.²⁹⁸ Ester M. D. Heuser nos explica da seguinte maneira essa referência que Deleuze faz a Proust em seu romance *Sodoma e Gomorra*:

O mundo do amor tem, por traz das mentiras dos seus signos, um outro mundo secreto, feito de signos ocultos, é o que constata o herói da *Recherche* no romance acima. Nele, verifica que a generalização do homossexualismo é maior do que imaginara, que forma uma multidão. Há um mundo para cada sexo. O mundo de Sodoma é o segredo do amante. O mundo de Gomorra, por outro lado, é a possibilidade feminina por excelência. Todos os signos decifrados da mulher amada levam o amante a se deparar com os signos amorosos de Gomorra. Deleuze declara tais signos como ‘a expressão mais profunda de uma realidade feminina original’. Uma terra incógnita terrível, onde o narrador aterrissa e uma nova fase de sofrimentos nunca antes suspeitados abre-se. O ciúme provocado por outros homens nada valia diante desse mundo exclusivamente feminino. No mundo intersexual, ele poderia temer o

²⁹⁷ *Ibidem*, p.10.

²⁹⁸ *Ibidem*, p.11.

rival contra quem tivesse que arrebatá-la. Contudo, no mundo de Gomorra o rival tinha outras armas, não era seu semelhante, o herói não podia lutar no mesmo terreno, dar à sua amada os mesmos gostos, nem mesmo concebê-lo com exatidão. Eis a matéria que forma o mundo do amor: os signos reveladores da mentira e os signos ocultos de Sodoma e Gomorra”²⁹⁹

O revelador do amor é o ciúme, ele é o mais forte, é o que faz o amante pensar mais fortemente na mulher amada. E o ciúme advém do sentimento de exclusão que o amante sente ao não conseguir entrar naquele outro mundo, que é o mundo só dela própria, o mundo da mulher amada. Por isso, os signos que ela emite são mentirosos, seu verdadeiro sentido é o sofrimento de quem ama. O amor revela-se no seu contrário.

Nos signos do amor não nos relacionamos com o “tempo que se perde”, mas com o “tempo perdido”. A diferença é que, no “tempo que se perde”, perdemos tempo porque os signos mundanos são vazios e sempre reaparecem idênticos no final de seu desenvolvimento. Já o “tempo perdido” modifica os sujeitos e as coisas que neles subsistem. A verdade do tempo perdido é múltipla e equívoca, só a captamos no momento em que ela deixou de nos interessar, quando o eu do intérprete, o Eu que amava já não existe mais. Eis o sentido do tempo nos signos amorosos: “*O tempo do amor é um tempo perdido, porque o signo só se desenvolve na medida em que desaparece o eu que correspondia ao seu sentido*”.³⁰⁰ Embora mentirosos, esses signos também são importantes para o aprendizado.

3) *Os das impressões ou qualidades sensíveis* são ainda signos materiais (aromas e sabores), mas como são signos “verídicos”, estão mais próximos, ou melhor, são os que, mais propriamente, nos encaminham para os signos “imateriais” da arte. O que isso quer dizer? Quer dizer que esses signos, não sendo vazios como os mundanos, nem mentirosos como os do amor, são verídicos porque nos dão imediatamente uma sensação de alegria incomum, são signos alegres e afirmativos,³⁰¹ mas nem por isso deixam de nos trazer a tristeza.

Por se relacionarem à memória — nesse caso, memória involuntária — como principal faculdade (mas também à imaginação), estes signos nos proporcionam o encontro com o “tempo que se redescobre”, trazendo-nos alegria e plenitude, mas

²⁹⁹ Cf. E. M.D. Heuser, 2008, pp. 102-103

³⁰⁰ *Ibidem*, p.86.

³⁰¹ Cf. *Ibidem*, p. 13.

também com o “tempo perdido”, trazendo-nos alteração e desaparecimento. Esta é a sua ambivalência sensível: extrema felicidade e posterior tristeza. Deleuze diz que, embora nos tragam uma extraordinária alegria, a angústia ainda desponta como contradição subsistente do ser e do nada.³⁰² Esses signos nos trazem o ser — como tempo que se redescobre — e o nada — como tempo que não volta mais, o tempo perdido. É preciso dizer ainda que, além da memória involuntária, outra faculdade que explica e desenvolve o sentido desse signo é a imaginação involuntária. No exemplo abaixo, veremos a relação desse signo com os tipos de tempo: o tempo que se redescobre e o tempo perdido.

3.1.1.1 Exemplo número 1: a botina e a morte da avó

O caso da botina e da lembrança da avó³⁰³ é o exemplo utilizado por Deleuze para explicar as duas formas de tempo, desse signo. Nele, veremos como a memória involuntária faz surgir a alegria de um tempo que se redescobre, e a tristeza de um tempo perdido. O “herói”, tomado pela memória involuntária, sente alegria, mas, em seguida, tristeza pela lembrança da sua avó morta.

Inclinado sobre sua botina, ele sente algo divino; tem, entretanto, os olhos marejados de lágrimas, pois a memória involuntária traz-lhe a lembrança desesperadora da avó morta. “não era senão naquele instante, mais de um ano após o seu enterro, devido a esse anacronismo que tantas vezes impede o calendário dos fatos de coincidir com o dos sentimentos - que eu acabava de saber que ela estava morta. [...] que a havia perdido para sempre.”³⁰⁴

A botina (o objeto que emite o signo) provoca a intervenção da memória involuntária. É ela que principia o movimento de intervenção da memória e da lembrança, ambas involuntárias. A lembrança involuntária é como uma força que vem de fora e o pega de surpresa, é a sensação imediata que redescobre o tempo. Mas, em seguida, uma nova sensação, que não é imediata, ela é mediata, encontra-se com o “herói”, intervém na primeira sensação e traz o tempo perdido com sua materialidade.

³⁰² *Ibidem*, p.84.

³⁰³ O texto de Proust que contém essa história se encontra em: *Sodoma e Gomorra*, Trad. Mário Quintana, Editora Globo, 5ª. Edição, pp. 127 - 132. (Cf. G. Deleuze, 1987, p. 20.).

³⁰⁴ *Idem*.

A botina, tanto quanto a *madeline*, provoca a intervenção da memória involuntária: uma sensação antiga tenta se superpor, se acoplar à sensação atual e a estende sobre várias épocas ao mesmo tempo. Basta, entretanto, que a sensação atual oponha à antiga sua “materialidade” para que a alegria dessa superposição dê lugar a um sentimento de fuga, de perda irreparável, em que a sensação antiga é repelida para o fundo do tempo perdido.³⁰⁵

Da alegria de uma lembrança à tristeza de uma perda irreparável, é por isso que esse signo é ambivalente, “às vezes ele se transforma em dor em vez de prolongar-se em prazer”.³⁰⁶

Independentemente dos objetos, coisas ou pessoas que provocam a memória involuntária, esses tipos de signos seguem sempre um mesmo desenvolvimento. Em primeiro lugar, eles nos tocam imediatamente (são imediatos), provocam instantaneamente nossa sensibilidade. Em segundo lugar, surge o trabalho (como sentimento de obrigação) do pensamento em procurar o sentido desse signo, ou seja, o significado que tem aquilo que ele nos exprime. Porém, Deleuze adverte que esse trabalho pode não chegar ao seu intento. Às vezes, por preguiça, impotência, ou azar, não o desenvolvemos e acabamos fracassando. Independentemente disso, o sentido do signo aparece revelando-nos o objeto oculto. A botina trouxe à memória involuntária a lembrança da avó e, com ela, a morte que estava oculta. Embora ambivalentes, provocadores de sensações fortes e paradoxais, esses signos também são importantes para o aprendizado.

4) *Os signos da arte* são os únicos signos imateriais. Por serem imateriais, o sentido desses signos é inteiramente espiritual. Essa é a grande diferença entre o signo da arte e os demais. Isso quer dizer que, diferentemente dos outros, este signo traz a verdadeira unidade entre o signo e o sentido do signo, isto é, a essência. “*O mundo da Arte é o último mundo dos signos; e esses signos, como que desmaterializados, encontram seu sentido numa essência ideal*”.³⁰⁷ A essência da arte é, para Deleuze, a

³⁰⁵ *Ibidem*, p.20.

³⁰⁶ *Idem*.

³⁰⁷ G. Deleuze, 1987, p. 14.

“Diferença última e absoluta”³⁰⁸, é o que lhe garante a revelação do objeto, verdadeiramente. Por isso, os signos da arte explicam o “tempo redescoberto”, porque neles se reúnem todas as linhas do tempo e fazem com que cada uma delas encontre a sua verdade, seu lugar e seu resultado do ponto de vista da verdade.³⁰⁹

Os outros signos, devido à materialidade, confundem-se e nos confundem mais ainda com seus objetos. Mesmo os signos sensíveis, que nos aproximam da arte, ainda trazem em si algo como uma sombra da materialidade que eles projetam. “*Ao mesmo tempo que transmitem uma espécie de imperativo, dão ao pensamento a necessidade de trabalhar, de procurar o sentimento do signo, para que seu sentido apareça e revele o objeto oculto que estava nele*”,³¹⁰ isso faz com que eles se desenvolvam no material, embora tenham uma origem na sensibilidade.

As qualidades sensíveis, os rostos amados são ainda matéria. (Não é por acaso que as qualidades sensíveis significativas são principalmente os odores e os sabores - dentre todas as qualidades, as mais materiais - e que, no rosto amado, são as faces e a textura da pele que mais nos atraem).³¹¹

O máximo que esses signos fazem é nos aproximar das essências, sem as revelarem, pois “*nós sempre caímos na armadilha do objeto, nas malhas da subjetividade. É apenas ao nível da arte que as essências são reveladas.*”³¹² Quanto mais materialidade, mais o signo requer determinações objetivas e mecanismos subjetivos de associação para a sua interpretação³¹³. Segundo Deleuze, é nisso que consiste a superioridade da arte sobre a vida: todos os signos que encontramos na vida (mundanos, amorosos e sensíveis) ainda são signos materiais, e os seus sentidos, estando sempre em outra coisa, não são inteiramente espirituais. Por sua materialidade, as qualidades destes signos aparecem sempre encobertas nos objetos que os portam³¹⁴. Ao contrário, sendo os signos da arte espirituais, revelam a Diferença última e absoluta, que não é uma diferença empírica, sempre extrínseca, entre duas coisas ou dois

³⁰⁸ *Ibidem*, p.41.

³⁰⁹ Cf. *Ibidem*, p. 87.

³¹⁰ E.M.D.Heuser, 2008, p. 103.

³¹¹ G. Deleuze, 1987, p. 39.

³¹² *Ibidem*, p.38.

³¹³ Veremos mais adiante o que é essa relação do objetivismo e do subjetivismo, com os signos.

³¹⁴ Cf. G. Deleuze, 1987, pp. 40 - 41.

objetos,³¹⁵ ela é uma diferença interna, qualitativa, que revela a maneira pela qual encaramos o mundo, diferença que, sem a arte, seria o “*eterno segredo de cada um de nós*”.³¹⁶

Só pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que vê outrem de seu universo que não é o nosso, cujas paisagens nos seriam tão estranhas como as que por ventura existem na Lua. Graças à arte, em vez de contemplarmos um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e dispomos de tantos mundos quantos artistas originais existem nas diversões entre si dos que rolam no infinito...³¹⁷

Contudo, uma vez manifestadas na obra de arte, as essências “*reagem sobre todos os outros campos; aprendemos que elas já se haviam encarnado, já estavam em todas as espécies de signos, em todos os tipos de aprendizado*”.³¹⁸ É apenas no nível mais profundo, no nível da arte, que há a possibilidade dessa revelação. Então, a partir da revelação, podemos descer os níveis e confiar a cada signo a verdade que lhe é própria. Somente quando atingimos a revelação da arte, aprendemos que a essência já se encontrava nos níveis mais baixos. Era ela que determinava a relação do signo com seu sentido.

Essa relação é tanto mais forte quanto a essência se encarna com mais necessidade e individualidade; ao contrário, tanto mais enfraquecida quanto a essência apresenta maior generalidade e se encarna em dados contingentes.³¹⁹

Se na arte a essência individualiza o sujeito em que se incorpora e determina de modo absoluto os objetos que a exprimem, nos signos sensíveis a essência adquire um aspecto de generalidade, e a sua maneira de encarnar o signo depende cada vez mais dos dados contingentes e das determinações exteriores.

³¹⁵ Cf. *Ibidem*, p.41 - 42.

³¹⁶ *Ibidem*, 42.

³¹⁷ *Idem*.

³¹⁸ *Ibidem*, p. 38.

³¹⁹ *Ibidem*, p. 88.

3.1.1.2 Exemplo número 2: retorno à botina e à avó

Retornaremos ao próprio exemplo dado nos signos sensíveis (o herói, a botina e a morte da avó) para marcar essa diferença entre os signos sensíveis e os signos da arte. Começaremos por lembrar que o duplo, a ambivalência do signo sensível está na alegria do “tempo que se redescobre” e na tristeza do “tempo perdido”, do tempo que se foi para sempre. É o tempo que se redescobre na alegria da lembrança que chega e o tempo perdido na certeza de que não mais voltará, é a materialização da morte da avó.

Nesse caso do herói, da botina e da avó, a memória o pega de surpresa, ela é involuntária. Ela é o imemorável, do ponto de vista do exercício empírico (da reconhecimento), isto é, aquilo que não pode ser lembrado por um exercício de busca voluntária da própria memória. Porém, é o “ser da memória”, do ponto de vista do exercício transcendente (da diferença), que surge espontaneamente nos trazendo a lembrança e por isso sabemos que se trata de uma memória involuntária. Não poderia ser de outro modo, pois, caso se tratasse da memória empírica, voluntária, seria necessário, para podermos nos lembrar de algo, fazermos algum tipo de ligação com os fatos, com as coisas ou com as pessoas. Como, por exemplo, para nos lembrarmos de onde guardamos um objeto qualquer ou qual é a data de aniversário de uma pessoa conhecida. O que fazemos são associações correlacionáveis com alguma coisa, até que, por movimentos voluntários da racionalidade, nos lembramos daquilo que buscávamos lembrar.

Mas esse não é o caso do herói. Nele o que explica é a memória involuntária. Ela tem o seguinte sentido: a botina (o objeto) emite o signo do sensível (a alegria) no tempo que se redescobre, e o sensível que se materializa (o sofrimento) traz o tempo perdido (a morte da avó). *“Basta que a sensação atual oponha à antiga sua “materialidade” para que a alegria dessa superposição dê lugar a um sentimento de fuga, de perda irreparável, em que a sensação antiga é repelida para o fundo do tempo perdido”*.³²⁰

Temos então, na sensibilidade, o resultado daquilo que a memória involuntária trouxe à superfície. Mas aquilo que a memória involuntária trouxe à superfície ainda é materialidade, não apenas por ser a botina matéria. Não é a botina que contém o signo, isto é, não podemos confundir o objeto propriamente dito, como se fosse o próprio

³²⁰ *Ibidem*, p. 20. (Cf. citação anterior na página 137, n. 323.).

signo. De fato, o objeto carrega os signos, mas ele mesmo não é em si o signo³²¹. Quando Deleuze fala dos encontros necessários com os signos do aprendizado, diz ele que ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós caso não tivéssemos esses encontros; e esses encontros ficariam nulos se não conseguíssemos vencer certas crenças. E a primeira dessas crenças é atribuir ao objeto os signos de que é portador. Tudo nos leva a isso: a percepção, a paixão, a inteligência, o hábito e até mesmo o amor-próprio.³²²

Portanto, a materialidade não se explica simplesmente por ser a botina, o objeto a emitir os signos. O que acontece é que a botina exprime signos sensíveis que trazem ao herói um tempo redescoberto, mas, ao mesmo tempo, comprimem a alegria pelo tempo que se redescobre e sucumbe ao tempo perdido, que surge com a lembrança da avó morta. Daí sua ambiguidade, o duplo desse signo, que vai da alegria à tristeza.

O fato de o herói sentir-se culpado dá apenas a sensação atual o poder de evitar que ela seja absorvida pela sensação antiga. Ele começa sentindo a mesma felicidade de *madeline*, mas logo a felicidade é substituída pela certeza da morte e do nada.³²³

Os signos sensíveis, assim como os demais signos materiais, permanecem semicobertos no objeto. Por isso é que os signos da arte, como em Proust, segundo Deleuze, são os únicos que guardam a essência do próprio signo, porque são os únicos, de fato, imateriais. São os únicos capazes de nos revelar a Diferença absoluta, a interioridade como tal. São também os únicos capazes de nos revelar a verdade. Embora esses signos guardem a Diferença absoluta e sejam reveladores da verdade, ainda que fundamentais e absolutos, não são os únicos importantes para o aprendizado. Apresentaremos, a seguir, os motivos de a arte ter esse “privilégio” do absoluto puro.

3.1.2 A obra de arte e seu privilégio absoluto

³²¹ Cf. *Ibidem*, p. 27.

³²² *Idem.*

³²³ *Ibidem*, p. 20.

Os signos materiais (mundano, amor, sensível) são os signos da vida, os imateriais, são os signos da arte. Essa distinção que Deleuze apresenta, não significa que na vida não se tenha arte e que, na arte, não se tenha vida. A distinção decorre de uma linha tênue entre um mundo material e um mundo espiritual, e a sua coexistência.

Para se chegar à verdade, o mundo dos signos materiais necessita da arte como meio revelador, ao mesmo tempo a arte, para revelar as essências, necessita das matérias para sua realização. A isso Deleuze denomina de “estilo”, ou seja, o tratamento que a arte dá à matéria fazendo com que a essência se encarne na própria matéria. Mas o que são as matérias? Elas são a cor para o pintor, o som para o músico, a palavra para o escritor e podemos acrescentar o corpo para o ator. Porém, observa Deleuze, essas matérias são tão flexíveis e tão manuseadas que se tornam espirituais. Matéria, essência, estilo e espírito são, pois, os elementos da arte.

O verdadeiro tema de uma obra de arte não é o assunto tratado, sujeito consciente e voluntário que se confunde com aquilo que as palavras designam, mas os temas inconscientes, os arquétipos involuntários, dos quais as palavras, como as cores e os sons, tiram o seu sentido e a sua vida. A arte é uma verdadeira transmutação da matéria. Nela a matéria se espiritualiza, os meios físicos se desmaterializam, para refratar a essência, isto é, a qualidade de um mundo original. Esse tratamento da matéria é o “estilo”.³²⁴ [...] Uma essência é sempre um nascimento do mundo; mas o estilo é esse nascimento continuado e refratado, esse nascimento redescoberto nas matérias adequadas às essências, esse nascimento como metamorfose de objetos. O estilo não é o homem: é a própria essência.³²⁵

Vimos que a arte se apropria da materialidade encontrada na própria vida para dela refratar a essência, espiritualizando-a, como qualidade de um mundo original (diferença pura). Esse é o sentido à resposta quando se pensa porque os signos da arte são os signos da verdade. Porque, contrários àqueles outros que nos enganam (amorosos), que nos ludibriam (mundanos) e que nos aprisionam entre o ser e o nada (sensíveis), os signos da arte, concebidos como tal, são capazes de nos revelar aquilo

³²⁴ *Ibidem*, p.47.

³²⁵ *Ibidem*, p.48 - 49.

que não somos capazes ver, perceber e sentir, pois nos faltaria o estilo necessário à revelação da verdade. Faltaria o encontro com a essência em si, a essência da arte.

Se é, entretanto, verdade que a essência na arte é a Diferença absoluta, como é que uma obra de arte, uma pintura de um quadro clássico, por exemplo, conseguiriam recriar a diferença mantendo viva essa essência diferencial nas suas significações, nos signos que emite, revelando-nos a verdade, se a obra em si, na condição de materialidade, é sempre a mesma? Poderíamos perguntar, por exemplo: a *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci não é sempre a mesma *Mona Lisa*? Elaborar uma pergunta como esta significa fazermos uma confusão de natureza primária. Uma pergunta como esta seria mais um exemplo de um problema mal colocado³²⁶. Em primeiro lugar, se lembrarmos bem, já dissemos que Deleuze afirma que não devemos confundir o objeto com o signo que ele emite. As significações e os signos da *Mona Lisa* não são a própria pintura do quadro como objeto materializado (a tela), mas o que dela se extrai, o que nela encontramos, o que ela nos emite como signos da arte. A *Mona Lisa* está, neste sentido, em movimento, variando conforme o olhar que colhe o seu possível e o interpreta. Em segundo lugar, não devemos interpretar que a obra de arte, que também tem materialidade — é só lembrarmos o que significa o “estilo” —, resume-se a um objeto ou a um sujeito que a exprime, como se fosse “uma sensibilidade particular”.

Se tomarmos, por exemplo, a vivência amorosa de um jovem casal, digamos, um rapaz chamado Romeu e uma moça chamada Julieta, teríamos uma série de trocas e de signos amorosos, signos sensíveis, mas, na relação experimentada, ainda signos materiais. Considerando, no entanto, a construção de um amor numa obra de arte, na elaboração do seu texto com sua permanência, o texto, por exemplo, *Romeu e Julieta* de William Shakespeare, lido por gerações, único, há algo diferente, os signos da arte o tornam espaço da Diferença absoluta. Ela, a arte, revela-nos a verdade e traz à superfície todos os demais sentidos impregnados nos outros signos. E mesmo no uso da sua materialidade, ela se torna imaterial e espiritualiza-se como essência pura que é. O texto da peça de Shakespeare se repete, mas nunca é o mesmo. É por isso que o estilo espiritualiza a matéria. E é na sua repetição que se potencializa a Diferença absoluta. Nos signos amorosos, por exemplo, emitidos por um Romeu e uma Julieta, não há a verdade de que fala Deleuze. Mas, contrariamente, nos signos emitidos por *Romeu e Julieta*, a verdade se revela e a diferença se potencializa a cada repetição. Aí está a

³²⁶ Já fizemos à observação de um problema mal colocado, na página 90. Por isso dissemos: “mais um exemplo”.

diferença entre uma história de amor de um Romeu e de uma Julieta e a história de amor de *Romeu e Julieta*. Esse é o *privilégio absoluto* da arte.

Em primeiro lugar, sendo a Diferença absoluta, ela não tem o poder de diversificar nem de diversificar-se, sem a capacidade de se repetir, idêntica a si mesma.³²⁷ Por isso, diferença e repetição são indissociáveis da essência da arte. É claro que aqui estamos falando da diferença como diferença, conforme vimos no capítulo anterior, falamos da diferença que não é a da representação, cuja diferença está em relação à semelhança.

Uma obra de arte nunca é a mesma. É por isso que nunca ouvimos a mesma música, apreciamos o mesmo quadro, lemos o mesmo livro ou assistimos à mesma peça teatral. Na arte, a matéria se torna espiritualizada e os meios desmaterializados. O sentido dos signos da arte é uma essência que se afirma em toda a sua potência. Na arte, o signo e o sentido, a essência e a matéria transmutada se confundem ou se unem numa adequação perfeita. É a identidade de um signo como estilo e de um sentido como essência: essa é a característica da obra de arte.³²⁸

Que poderíamos fazer da essência, que é diferença última, senão repeti-la, já que ela não pode ser substituída, nada podendo ocupar-lhe o lugar? Por essa razão uma grande música deve ser tocada muitas vezes, um poema, aprendido de cor e recitado. A diferença e a repetição só se opõem aparentemente e não existe um grande artista cuja obra não nos faça dizer: “A mesma e, no entanto outra” [...] Na verdade, diferença e repetição são as duas potências da essência, inseparáveis e correlatas. Um artista não envelhece porque se repete, pois a repetição é potência da diferença, não menos que a diferença é poder da repetição.³²⁹

Repetir, nesse sentido, não é o exercício de cópia automatizado. Não há como repetir o mesmo já que, a cada vez que repetimos, repetimos a própria essência, que é sempre diferença. Então estamos sempre diante de algo novo, original, autenticamente diferente. A essência como pura diferença, ao se repetir, não é mais a mesma, não há como reproduzir, fazer cópia da diferença, sendo ela própria diferença em si. É por isso que a *Mona Lisa*, como obra de arte, coexiste entre os traços da materialidade e a

³²⁷ G. Deleuze, 1987, p.49.

³²⁸ *Ibidem*, p.50.

³²⁹ *Ibidem*, p.49.

transmutação para a imaterialidade, pois, do contrário, se a arte consignasse apenas como objeto e sujeito material, a repetição seria cópia, seria uma repetição do mesmo e não diferencial. Não existem, portanto, várias *Mona Lisa*, ela é essencialmente única, mas é plural. Única na sua essência diferencial, que necessita para diversificar-se, ser repetida,³³⁰ e é plural, porque se repete sem ser a mesma ou, como o próprio Deleuze diz, “a mesma e, no entanto, outra”. Aí está a Diferença última e absoluta da arte.

Há ainda uma outra diferença de igual proporção entre os signos da arte e os demais signos. Esta se refere ao Tempo absoluto. Deleuze diz que o tempo redescoberto da arte engloba e compreende todos os outros tempos, pois é unicamente nele que cada linha do tempo encontra a sua verdade.³³¹ Mesmo que entre as séries dos tempos, sob um ponto de vista, existam autonomia (cada linha de tempo vale por si mesma) e paralelismo (as linhas se prolongam umas com as outras), nem um nem outro “exclui, sob outro ponto de vista, uma espécie de hierarquia”:

De uma linha a outra, a relação entre o signo e o sentido se faz mais íntima, mais necessária e mais profunda. De cada vez recuperamos na linha superior o que estava perdido nas outras, tudo acontecendo como se as linhas do tempo se partissem, encaixando-se umas nas outras.³³²

Isso significa que cada linha do tempo passa a ser um termo da série temporal absoluta. Remete a um Eu que dispõe de um campo para ser explorado de um modo cada vez mais vasto. O tempo absoluto da arte envolve, pois, todos os tempos, e o “Eu absoluto da Arte engloba todos os Eus”. A arte não só é capaz de nos revelar os signos da verdade, como fazer com que percebamos que já havia em cada tipo de signo um sentido, uma essência relativa ao Tempo: ao tempo que se perde, ao tempo perdido, ao tempo que se redescobre e ao tempo redescoberto.³³³

A cada espécie de signo corresponde, sem dúvida, uma linha de tempo privilegiada, mas é no tempo absoluto da obra de arte que todas as outras dimensões se

³³⁰ Não estamos dizendo com isso que devemos ter várias cópias fiéis ao quadro de Leonardo da Vinci, ao contrário, o quadro, como objeto, é único, mas, por ser uma obra de arte, repete-se a cada olhar, mas repete-se diferentemente. Lembremos: é o mesmo quadro, sem ser o mesmo: “a mesma e, no entanto, outra.” (Cf. G. Deleuze, 1987, p.49.)

³³¹ *Ibidem*, p. 87.

³³² *Idem*.

³³³ Sobre a relação entre o tempo e os signos : G. Deleuze, 1987, pp. 15-25., pp. 62-63. e pp. 85-86.

unem e encontram a verdade que lhes corresponde.³³⁴ O Tempo, os signos, as essências e a arte são para Deleuze a possibilidade do encontro com o pensamento, com o aprendizado e, portanto, com a verdade. “Tempo absoluto”, “Diferença última absoluta” e o “Eu absoluto” estão essencialmente na arte.

Mas isso não basta para que encontremos a verdade que está na arte, não basta acreditarmos que exista a verdade na arte para que a encontremos. Se assim o fosse, faríamos dessa teoria dos signos o mesmo que fazemos da teoria do conhecimento do homem de boa vontade. Ou seja, por acreditarmos que a verdade está na arte e por querermos “essa” verdade, procuraríamos o método que nos levasse a descobrir a verdade na arte ou da arte. Dizemos isso porque, segundo Deleuze, tendemos para o objetivismo (encontrar objetivamente o significado das coisas)mas, quando ele não nos retorna a verdade de forma objetiva, buscamos nas associações subjetivas explicar o que nos parece, objetivamente, inexplicável.

3.1.3 O objetivismo e o subjetivismo do pensamento

Retornemos à pergunta: Quem procura a verdade? E o que está querendo dizer aquele que diz “eu quero a verdade”? Como foi visto, uma das principais críticas de Deleuze à filosofia da representação está justamente em ela pressupor no homem uma boa vontade de pensar, um espírito supostamente puro, um desejo do verdadeiro, uma vontade de verdade, um amor natural pela verdade. Neste sentido sempre atribuímos a verdade ao objeto, àquilo que devemos conhecer. Segundo Deleuze, confundimos os signos com o próprio objeto e achamos que o próprio objeto traz o segredo do signo que emite e dele nos ocupamos para conhecer a verdade. Deleuze chama essa tendência de “objetivismo”, afirmando ser ela natural ou pelo menos habitual em nosso pensamento.

O lado objetivo é o lado do prazer, do gozo imediato e da prática: enveredando por esse caminho, já sacrificamos o lado da “verdade”. Reconhecemos as coisas sem jamais as conhecermos. Confundimos o significado do signo com o ser ou o objeto que ele designa. Passamos ao largo dos mais belos encontros, preferimos as facilidades das recognições e assim que experimentamos o prazer de uma impressão, como o esplendor de um signo, só sabemos dizer “ora, ora, ora”, o que vem a dar

³³⁴ Cf. *Ibidem*, p.87.

no mesmo que “bravo! Bravo! Bravo!”, expressões que manifestam nossa homenagem ao objeto.³³⁵

O objetivismo como tendência natural não poupa nenhum tipo de signo. Quando confundimos o signo com o objeto, nada mais fazemos do que corporificar essa tendência que nos é natural, devido à forma com que forjamos o pensamento, em conformidade com o modelo de reconhecimento.

Parece-nos que, desse ponto de vista, o objetivismo explicaria a ideia da naturalidade do pensamento em comum acordo com a representação. Deleuze é claro quando diz que relacionar um objeto ao signo que o emite e atribuir ao objeto o benefício do signo é de início a direção natural da “percepção” e da “representação”³³⁶. E essa mesma direção é tomada pela memória voluntária (lembrar as coisas e não os signos), pela atividade prática (ocupar-se da posse das coisas ou da consumação dos objetos) e pela inteligência voluntária, pois ela deseja sempre a objetividade, como a percepção deseja sempre o objeto.³³⁷ Isso acontece por tratar-se de um sistema estruturado sob a ideia da voluntariedade. Tem-se aí a tríade: memória voluntária, atividade prática e inteligência voluntária, todas em comum acordo com a percepção e a representação.

Segundo essa ideia, o homem pensa naturalmente (vontade própria) e deseja o verdadeiro (por vontade própria). A inteligência voluntária quer, necessita, clama por conteúdos objetivos, por significações explícitas que ela mesma é capaz de descobrir, receber e comunicar. E a percepção quer o mesmo, ou seja, uma realidade tão objetiva quanto sua capacidade de observação. “A inteligência deseja a objetividade, como a percepção o objeto”.³³⁸ A percepção acredita que a realidade deva ser “vista” e “observada” e a inteligência acredita que a verdade deva ser “dita” e “formulada”. Crer que o signo seja o próprio objeto resultante dessas duas outras crenças.³³⁹

O objetivismo, dito dessa maneira, requer uma inteligência objetiva, uma percepção objetiva, uma memória objetiva, frutos da voluntariedade como generalidade, também objetiva. E a inteligência (voluntária), sob todas as formas (da vida ou da arte), só alcança a si mesma e só nos faz atingir verdades abstratas e convencionais, que, segundo Deleuze, não vão além de um mundo possível.

³³⁵ *Ibidem*, p. 27.

³³⁶ *Ibidem*, p. 29.

³³⁷ *Ibidem*, p.29.

³³⁸ *Idem*.

³³⁹ *Idem*.

Ao imprimirmos aquele sentido objetivo e voluntário à inteligência, mesmo na relação com a arte, que teoricamente poderia nos abrir outros campos menos objetivistas, continuamos a crer que é preciso decifrar o próprio objeto, e não os seus signos. Continuamos interpretando o mundo sob o ponto de vista da representação, necessitando reconhecer o objeto tal e qual nossa inteligência voluntária é capaz de reconhecê-lo, dada a forma *a priori* do reconhecimento. E mesmo que por algum motivo a objetividade nos escape, recorreremos, então, às associações subjetivas para com elas compreendermos aquilo que o objeto ainda não nos explica. O que são essas associações subjetivas e por que a objetividade nos escapa?

3.1.4 A decepção fundamental para o aprendizado.

A decepção é o estado que experimentamos quando não conseguimos perceber os segredos que o objeto guardava, isto é, ficamos decepcionados quando o objeto, num primeiro momento, não nos revela o segredo que esperávamos. “*Poucas são as coisas não decepcionantes à primeira vez que a vemos, porque a primeira vez é a vez da inexperiência, ainda não somos capazes de distinguir o signo e o objeto: o objeto se interpõe e confunde os signos*”.³⁴⁰ Num segundo momento, estando decepcionados, procuramos associações subjetivas para compensarmos a decepção inicial. Se por uma vontade objetiva não compreendemos o objeto, passamos a fazer associações subjetivas buscando compensar a decepção e compreender, desse modo, o objeto. Pulamos de um lado a outro, do objetivo ao subjetivo, esse é o mecanismo da decepção objetiva e da compensação subjetiva.³⁴¹ Mas ainda aí confundimos o significado do signo com o ser ou o objeto que ele designa. No entanto, mesmo assim, a decepção, tal como os signos da vida, guarda seu sentido próprio para o aprendizado. “*A decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado*”.³⁴²

Mas, dirá Deleuze, ainda que a decepção seja necessária, é preciso ir além dela, colocando-se ao encontro dos signos. Um bom exemplo que Deleuze retira de Proust é o do teatro:

O herói deseja ouvir a Berma. Mas, quando o consegue, procura inicialmente reconhecer o seu talento, delinea-lo, isola-lo para poder,

³⁴⁰ *Ibidem*, p.34.

³⁴¹ Cf. *Ibidem*, p. 35

³⁴² *Ibidem*, p. 34.

enfim, designá-lo. É a Berma, “finalmente eu ouço a Berma”. Ele percebe uma entonação particularmente inteligente, de admirável justeza. De repente é Fedra, é Fedra em pessoa. Entretanto, nada impede a decepção, pois essa entonação tem apenas valor inteligível, um sentido perfeitamente definido; ela é somente o fruto da inteligência e do trabalho. Talvez fosse necessário ouvi-la de outro modo. Os signos que não soubemos apreciar nem interpretar enquanto os relacionávamos à pessoa de Berma, talvez devêssemos procurar seu sentido em outro lugar: nas associações que não estão nem em Fedra, nem na Berma. Por isso Bergotte explica ao herói que determinado gesto da Berma evoca o de uma estatueta antiga que a atriz nunca viu e na qual, certamente, Racine nunca pensou. Cada linha de aprendizado passa por esses dois momentos: a decepção provocada por uma tentativa de interpretação objetiva e a tentativa de remediar essa decepção por uma interpretação subjetiva, em que reconstruímos conjuntos associativos³⁴³ [...] Ao invés de nos conduzir a uma justa interpretação da arte, a compensação subjetiva acaba por fazer da própria obra de arte um simples elo na cadeia de nossas associações de ideias: como a mania de Swann, que nunca tinha apreciado tanto Giotto ou Botticelli quanto quando descobre seus estilos no traçado do rosto de uma cozinheira ou de uma mulher amada.³⁴⁴

Está é a armadilha em que caímos ao tentar interpretar os signos da arte tendo como referência o objetivismo e o subjetivismo, elementos que cooptam com a ideia do uso das faculdades nos acordos harmoniosos, explicadores do senso comum, que buscam da inteligência voluntária uma razão explicadora. Nessa lógica, explica-se o sentido do objeto pelo ponto de vista do sujeito que busca conhecê-lo, só que como se a verdade já estivesse ali, pronta, esperando um sujeito inteligível que dela se apropriasse. Esse é o ponto de vista ‘individual’: o que só encontra o sentido no objeto de sua apreensão. Porém, o ponto de vista da individuação remete à essência e “significa tanto o nascimento do mundo quanto o caráter original de um mundo”³⁴⁵; o importante é que o ponto de vista “*ultrapassa o indivíduo, tanto quanto a essência ultrapassa o estado d’alma*”.³⁴⁶

³⁴³ *Ibidem*, pp. 35 - 36.

³⁴⁴ *Ibidem*, pp. 36 - 37.

³⁴⁵ *Ibidem*, p. 108.

³⁴⁶ *Ibidem*, p. 109.

Na arte é esse o sentido em constituir sempre o começo do mundo, absolutamente diferente dos outros mundos, pois implica a possibilidade de outros lugares imateriais distintos do lugar em que a apreendemos. Na arte, o ponto de vista permanece superior àquele que nele se coloca ou garante a identidade de todos os que o atingem. O ponto de vista, desse modo, não é mesmo individual, mas, ao contrário, princípio de individuação.

É por isso que o ponto de vista individual, ao contrário do ponto de vista da individuação, necessita do *a priori* da inteligência, ou seja, da inteligência voluntária, aquela que “vem antes”, antecipando-se às pressões que vem de fora, para compreender o objeto e nele colocar suas marcas. Este é o resultado daquele movimento harmonioso entre as faculdades e a nossa vontade natural de desejar o verdadeiro. É mesmo como se houvesse a verdade do objeto no objeto e um ser dotado de inteligência e um bom método para, por meio disso, descobrir a verdade, a essência do objeto em questão.

Daí decorre o método da filosofia; de determinado ponto de vista, a busca da verdade seria a coisa mais natural e mais fácil possível: bastaria uma decisão e um método capaz de vencer as influências exteriores que desviam o pensamento de sua vocação e fazem com que ele tome o falso por verdadeiro. Tratar-se-ia de descobrir e organizar as ideias segundo uma ordem que seria a do pensamento, como significações explícitas ou verdades formuladas que viriam saciar a busca e assegurar o acordo entre os espíritos.³⁴⁷

É preciso retornar aqui àquela ideia de essência do signo como sendo a verdadeira unidade do signo e do sentido do signo e à ideia de “essência pura”, a essência dos signos da arte como “diferença pura”. E por quê? Porque, segundo Deleuze, só as essências são capazes de ultrapassar tanto os estados da subjetividade quanto as propriedades do objeto. É a essência que não deixa que o signo se reduza ao objeto que a emite. É a essência que não deixa que o sentido do signo se reduza ao sujeito que o designa. A essência é a última palavra do aprendizado ou a sua revelação

³⁴⁷ É preciso esclarecer em relação ao termo “espírito” que, no início do parágrafo referente a esta citação, Deleuze diz: “O filósofo pressupõe de bom grado que o espírito como espírito, o pensador como pensador, quer o verdadeiro, ama ou deseja o que é verdadeiro, procura naturalmente o verdadeiro”. *Ibidem*, p. 93. (citado anteriormente na página 12)

final.³⁴⁸ E acrescentaríamos: é a revelação final dada à arte, aos seus signos como Essências e Diferenças puras.

Sem dúvida, a própria arte é sempre objeto de um aprendizado, em que passamos pela tentação objetivista e pela compensação subjetiva, como em qualquer outro campo. Mas a revelação da essência (além do objeto e além do próprio sujeito) só pertence ao domínio da arte: se tiver de realizar-se é nele que se realizará. Daí porque a arte é a finalidade do mundo, o destino inconsciente do aprendiz [...] A essência é sempre uma essência artista. Mas, uma vez descoberta, ela não se encarna apenas nas matérias espiritualizadas, nos signos imateriais da obra de arte. Ela também se encarna nos outros domínios, que serão, desde então, integrados naquela obra.³⁴⁹

Decifrar signos não é antecipar as pressões que vêm de fora; ao contrário, decifrar signos é ser forçado pelo que vem de fora e nos instiga pensar, nos força a pensar, porém mais como produto do involuntário do que por “vontade” voluntária. Poderíamos dizer: mais por um encontro fortuito do que por uma busca premeditada.

Por isso, é importante numa ideia contrária à teoria da “boa vontade” do pensador não confundir o signo com o objeto e a essência com suas propriedades. Todavia, se a inteligência voluntária não é capaz de interpretar os signos, pois não distingue objeto e signo, essência e propriedades, de que maneira seremos capazes de interpretá-los? Haverá outras faculdades ou mesmo um outro tipo de inteligência capaz de distinguir objeto e signo, decifrando e interpretando aquilo que o objeto emite, levando-nos à verdade?

3.1.5 Os signos e as faculdades: a “aventura do involuntário”

Conforme foi visto, para Kant é a harmonia entre as faculdades que trabalha em função do conhecimento e, em Deleuze, ao contrário, não há essa harmonia porque cada faculdade “tem seus dados particulares e sua própria dinâmica de investir num dado qualquer”. O que Deleuze busca com a sua teoria das faculdades é encontrar as condições para que haja o pensar no pensamento, e não as condições para o

³⁴⁸ *Ibidem*, p.38.

³⁴⁹ *Ibidem*, p. 50-51.

conhecimento. Para haver pensamento é preciso um “encontro” com algo que vem de fora e força o pensamento a pensar. Se há algum acordo entre as faculdades, ele deve ser um acordo discordante, isto é, cada faculdade só comunica à outra a violência que a coloca em contato com sua própria diferença e com o que a faz diferenciar-se das outras faculdades. Portanto, o encontro necessário para o pensamento não acontece nos acordos das faculdades, mas no uso discordante e indeterminado delas. O objeto do encontro, conforme havíamos anunciado, é o signo. Já sabemos que existem, para Deleuze, dois tipos de signos: os materiais (o mundano, o amoroso, o sensível) e os imateriais (o da arte), que se relacionam com o tempo de forma diferente: os mundanos, o tempo que se perde; os amorosos, tempo perdido; os sensíveis, tempo em que se redescobre o tempo perdido e os da arte, tempo redescoberto. Falamos também que cada signo tem sua faculdade particular. Resta-nos agora explicar quais são essas faculdades e seus signos correspondentes, e como é que elas interpretam, explicam o sentido dos signos.

No trabalho de interpretação dos signos, é preciso, em primeiro lugar, sentir o efeito violento de algum signo (um cheiro, um objeto, uma cor, uma música ou uma dor) e que o pensamento seja, então, forçado a procurar o sentido desse signo. As faculdades, a partir desse primeiro, ajudam a interpretar os significados dos sentidos que eles nos imprimem. Como não há uma faculdade legisladora, cada signo tem uma relação diferenciada com certas faculdades. Os signos amorosos e os signos mundanos são interpretados pela inteligência. Os signos sensíveis o são pela memória. E finalmente nos diz Deleuze que “os signos da arte mobilizam o pensamento puro como faculdade das essências”.³⁵⁰ Mas, além do acordo discordante entre as faculdades e a necessidade de um signo que nos violenta e nos força a pensar, o que mais Deleuze poderá nos apresentar em relação às faculdades, já que estas são as mesmas faculdades que encontramos na teoria da representação?

A novidade que Deleuze apresenta não está numa descoberta de uma ou mais faculdades, nem mesmo em alguma nova denominação para as já existentes. Elas são as mesmas, porém com sentidos diferentes. Se já apresentamos uma primeira diferença, com o uso discordante entre elas, uma segunda diferença, para explicar o sentido do signo com os encontros distintos e violentos que acontecem entre elas e nelas próprias, devemos ainda apontar um terceira diferença. Esta diz respeito ao universo do involuntário. Tanto a inteligência quanto a memória e o pensamento não devem

³⁵⁰ Cf. *Ibidem*, p.97. (explicaremos no próximo item o que são as essências dos signos)

constituir-se como faculdades voluntárias — como na representação — mas sim na “aventura do involuntário”³⁵¹ como faculdades involuntárias. Aí está mais uma diferença do que é proposto por Deleuze. Tanto a inteligência quanto a memória não são voluntárias e tampouco o pensamento puro depende de uma boa vontade da voluntariedade.

Essa “aventura do involuntário” encontra-se ao nível de cada faculdade. A inteligência involuntária, diferentemente da voluntária, “vem depois”, ela é *a posteriori*, ou seja, ela não tende a se antecipar — sob o efeito da lógica objetivista ou das associações subjetivas — às pressões que vêm de fora. Ela não busca compreender o objeto e encontrar a verdade lógica por si mesma. Trata-se de uma inteligência que sofre as pressões que vêm de fora (dos signos) e só se anima para interpretá-los.

Tanto na ciência quanto na filosofia, a inteligência vem sempre antes (é voluntária); mas a especificidade dos signos é que eles recorrem à inteligência considerada como algo que vem depois.³⁵²

Tanto os signos mundanos quanto os amorosos prescindem da inteligência involuntária para explicar seus sentidos, mas Deleuze adverte que por vezes a inteligência mobiliza outras faculdades, e aí existe a possibilidade de uma interpretação que tende ao fracasso.

Um exemplo desse fracasso encontra-se no ponto de vista do ciumento. Este procura, em vão, na memória voluntária interpretar os signos do amor. Como a memória voluntária requisita a explicação, ou seja, a memória não é requisitada por um encontro que vem de fora (o signo), mas pretende, voluntariamente, oferecer à inteligência o que ela reteve, para que ela, a inteligência, possa “*dispor da matéria necessária às suas próximas interpretações*”³⁵³ (antecipando o que “vem de fora”, o que “vem antes”), ela acaba por fracassar: “*é precisamente porque é apenas “voluntária”, vem sempre muito tarde com relação aos signos a decifrar*”.³⁵⁴ Além disso, a memória do ciumento, por vir tarde, não retém a essência do tempo, “*o ser-em-si do passado que coexiste ao presente que ele foi*”.³⁵⁵

³⁵¹ Cf. G. Deleuze, 1987, p. 97.

³⁵² *Idem.*

³⁵³ *Ibidem*, p. 52.

³⁵⁴ *Idem.*

³⁵⁵ E. M. D. Heuser, 2008, p. 113.

A memória do ciumento [...] enfrenta seus próprios limites e, voltada para o futuro esforça-se para ultrapassá-los. Mas chega tarde de mais porque não soube captar no momento a frase que deveria reter, o gesto que não sabia ainda que adquiriria determinado sentido. [...] em suma, na interpretação dos signos do amor, a memória apenas intervém sob uma forma voluntária que a condena a um patético fracasso.³⁵⁶

O mesmo já não acontece com os signos sensíveis, pois nestes é a própria memória involuntária que surge e explica o signo. Vimos no exemplo da botina e da avó que foi a memória involuntária que levou o herói a buscar o sentido do signo que o forçou a pensar. É a memória involuntária que nos força a procurar a verdade, e não a memória voluntária. Nesta a memória é forçada voluntariamente em busca de algo “perdido” e requer da inteligência, também voluntária, uma antecipação do que lhe é externo, pois a resolução prévia, na forma da razão legisladora, é-lhe primordial na orientação do próprio pensamento que busca na memória, o entendimento dos fatos organizados de uma maneira tal que o objeto buscado lhe apareça após esse esforço. Entretanto, isso não tem a ver com a verdade porque diz respeito apenas ao reconhecimento de um trabalho voluntário das faculdades.

Diferentemente, na memória involuntária são fundamentais as pressões que vêm de fora, e tão somente, involuntariamente ela nos encontra. É, pois, a memória involuntária que nos explica os signos sensíveis. São eles que, de alguma forma, podem nos aproximar da verdade, embora ainda lhes falte alguma coisa para nos revelar propriamente o verdadeiro.

Quanto ao pensamento puro, que é a faculdade que explica os signos da arte, isto é, segundo Deleuze, a “faculdade das essências”, ela também se encontra na “aventura do involuntário”. Isso ocorre porque basicamente ele não depende de nenhuma boa vontade, de nenhum método prodigioso, de nenhuma acordo harmonioso nem mesmo de antecipação ao que vem de fora, pois é justamente nas pressões que vêm de fora que o pensamento é forçado a pensar.

Finalmente, os signos da arte nos forçam a pensar: eles mobilizam o pensamento puro como faculdades das essências. Eles desencadeiam no pensamento o que menos depende de sua boa vontade: o próprio ato de

³⁵⁶ G. Deleuze, 1987, pp. 52 - 53.

pensar. Os signos mobilizam, coagem uma faculdade: seja inteligência, memória ou imaginação. Essa faculdade, por sua vez, põe o pensamento em movimento, força-o a pensar a essência.³⁵⁷

A diferença entre as faculdades voluntárias e as involuntárias é decisiva para o exercício do pensamento puro, diferencial. Involuntários, imprevisíveis, indeterminados assim são os lugares desse pensamento. O limiar entre uma forma de pensamento e outra é, de fato, a “aventura do involuntário”.

Voluntário e involuntário não designam faculdades diferentes, mas um exercício diferente das mesmas faculdades. [...] em lugar de uma inteligência voluntária, de uma memória voluntária, de uma imaginação voluntária, todas essas faculdades surgem em sua forma involuntária e transcendente, quando então cada uma descobre aquilo que só ela tem o poder de interpretar, cada uma explica um tipo de signo que especificamente lhe violenta.³⁵⁸

Enquanto mantivermos a crença na boa vontade do pensador e dermos ao pensamento apenas o uso voluntário, ou melhor, a todas as faculdades, submetendo-as ao entendimento objetivista e às associações subjetivas, atingiremos sempre, como diz Deleuze, as verdades abstratas e convencionais, e estas não têm outro valor além de reafirmarem o possível.³⁵⁹

De que valem essas verdades objetivas que resultam de uma combinação de trabalho, inteligência e boa vontade, mas que se comunicam na medida em que são encontradas e são encontradas na medida em que são recebidas?³⁶⁰

Por isso, a questão mesma do aprendizado e da verdade é, para Deleuze (com Proust), uma busca do sentido tal como aparece encoberto e implícito num signo exterior. A verdade depende sempre de um encontro com um signo. Depende de alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o verdadeiro, mas são os acasos dos encontros

³⁵⁷ G. Deleuze, 1987, p. 97.

³⁵⁸ *Ibidem*, p. 98.

³⁵⁹ Cf. *Ibidem*, pp. 28 - 30.

³⁶⁰ *Ibidem*, p. 30.

que garantem a necessidade daquilo que é pensado. Procurar a verdade é decifrar, interpretar, explicar os signos.³⁶¹ Todos os signos, seus “tempos” distintos e suas faculdades (involuntárias) são importantes para o aprendizado e para o encontro com a verdade, embora os únicos capazes de nos revelar a verdade sejam os signos da arte.

Em primeiro lugar, é preciso sentir o efeito violento de um signo, sendo o pensamento forçado a procurar o sentido desse efeito. Nunca sabemos como alguém aprende, mas, de qualquer modo que aprenda, é sempre por intermédios da interpretação e decifração dos signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos específicos. Por isso, os signos e o tempo são tão importantes ao aprendizado. Nunca se aprende fazendo “como” alguém, mas fazendo “com” alguém.³⁶² O aprendiz eleva cada faculdade ao exercício transcendente, procurando fazer com que nasça na sensibilidade uma segunda potência que aprende o que só pode ser sentido. Está é, para Deleuze, a educação dos sentidos. De uma faculdade à outra, a violência se comunica “*quando então cada uma descobre aquilo que só ela tem o poder de interpretar, cada uma explica um tipo de signo que especificamente lhe violenta*”.³⁶³

A partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouras da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que Ideia será o pensamento suscitado? Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença.³⁶⁴

Os signos sensíveis nos violentam, tiram a nossa paz, mobilizam nossa memória, põem a alma em movimento; mas ela, a alma, por sua vez, constrange o pensamento, transmite-lhe a pressão da sensibilidade, força-o a pensar a essência como a única coisa que deva ser pensada. “*Pensar é criar e, antes de tudo, criar no pensamento o ato de pensar. Pensar é fazer pensar; lembrar é pensar; não criar a lembrança, mas criar o equivalente espiritual da lembrança ainda por demais material*”³⁶⁵. Pensar também é

³⁶¹ Cf. *Ibidem*, pp. 16 - 26.

³⁶² Cf. *Ibidem*, pp. 22 - 26.

³⁶³ *Ibidem*, p. 98. (utilizada na citação de número: 365, na página anterior)

³⁶⁴ G. Deleuze, 1988, p. 270.

³⁶⁵ G. Deleuze, 1987, p. 109.

interpretar e traduzir as essências, que são ao mesmo tempo a coisa a traduzir e a própria tradução, isto é, o signo e o sentido.³⁶⁶

3.2. Aprender a nadar

Deleuze diz que aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da ideia objetiva para formar um campo problemático. A conjugação desses pontos determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual nossos atos reais se ajustam às nossas percepções das correlações reais do objeto, fornecendo, então, uma solução para o problema.³⁶⁷ O problema, nesse caso, é buscar o que significa nadar. Mas, precisamente, as ideias problemáticas são ao mesmo tempo os elementos últimos da natureza e o objeto subliminar das pequenas percepções. Desse modo, “aprender” passa sempre pelo inconsciente, passa-se sempre no inconsciente, estabelecendo, entre a natureza e o espírito, o liame de uma cumplicidade profunda.³⁶⁸ Nota-se que Deleuze está falando que, para haver aprendizado, é preciso formar um campo problemático, que esse campo é o que nos fornecerá a solução do problema. Nesse campo conjugamos os pontos relevantes do nosso corpo com os pontos singulares da ideia, que por sua vez nos remete à sensibilidade, estabelecendo, entre a natureza e o espírito, uma ligação profunda. Isso quer dizer que aprender a nadar é buscar problematizar o significado de nadar, ligar-se, por meio da sensibilidade, aos pontos significantes do corpo e da ideia, estabelecendo uma cumplicidade entre a água e a percepção sensível do nadador.

Entendido dessa maneira, aprender a nadar não teria nada a ver com a busca de um método de natação. O problema implica a “criação” de um campo próprio de problematização entre o agente do problema (aquele que quer aprender a nadar), o objeto problematizado (a água) e a solução do problema (nadar). Esses três elementos, cada um a seu modo, atuam no conjunto do aprendizado. O agente do problema (o *primeiro* elemento) é aquele que conjuga subjetivamente os pontos relevantes do seu corpo com a água (que é o *segundo* elemento), sentindo na sensibilidade os signos que ali se encontram. Os signos, já o sabemos, não estão dados à espera de uma boa alma que os apreendam. São fortuitos, surgem ao acaso, são singularidades imprevisíveis. Do

³⁶⁶ Cf. *Ibidem*, p. 110.

³⁶⁷ Cf. G. Deleuze, 1988, p. 269.

³⁶⁸ *Idem*.

mesmo modo, também são imprevisíveis e singulares as interpretações que deles serão feitas.

A interpretação resultará, então, pela sensibilidade, das singularidades que os signos do objeto do aprendizado emanam, e, desse modo, a relação do corpo com a água tenderá a não ser de estranheza, mas de preenchimento. O resultado desse exercício de busca, quando alcançado, faria com que o corpo e a água se fundissem num mesmo movimento: o corpo compõe com a água, a água compõe com o corpo; o que era estranho passa a ser acolhimento, um devir corpo, um devir água, um devir corpo-água, o nadador. Em meio a esse processo voluntarioso — daquele que quer aprender a nadar — alguma coisa acontece de imprevisível. Justamente esta “coisa” é o que podemos chamar de aprendizado com os signos. Não sabemos como o nadador aprendeu a nadar, que signos, que sinais lhes corromperam o pensamento, quais dos mundos (materiais, imateriais) com seus tempos percorreram-lhe o sentido, dando-lhe a resposta ao seu campo problematizador. *“Eis porque é tão difícil dizer como alguém aprende”*.³⁶⁹ *“A aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro)”*.³⁷⁰

A síntese desse processo de aprendizado é o seu resultado empírico, que é o saber nadar (o *terceiro* elemento). Este, por sua vez, é resultante do campo problematizado mais a sua solução, isto é, nadar é o saber resultante da relação de aprendizado vivenciada entre o aprendiz, o problema colocado, a relação sensível daqueles elementos e a decifração dos signos para o aprendizado. E é nesse espaço vivenciado que a gênese do aprendizado acontece. É exatamente nele que podemos intuir que há um “enigmático” do aprendizado, que é onde se guarda o próprio segredo do aprendiz.

Vê-se que o segredo dessa relação de aprendizado não está no seu terceiro elemento, isto é, no seu resultado empírico (saber nadar), pois o saber designa apenas a generalidade do conceito (nadar é) ou a calma posse de uma regra de soluções (técnicas de natação, o método em si). O aprendizado, desse ponto de vista, não é uma “simples passagem” para o saber. O saber é sim seu resultado final, mas a “boniteza” dessa experiência está justo no seu trajeto, e não na sua chegada. Não é o saber nadar que singulariza a experiência, vivifica a alma e potencializa as faculdades, mas o que se

³⁶⁹ G. Deleuze, 1988, p. 54.

³⁷⁰ *Idem*.

desenvolve na heterogeneidade, de modo que não conseguimos apreendê-lo nalgum modelo a ser oferecido como repetição.

O signo compreende a heterogeneidade, pelo menos de três maneiras: a) no objeto que o emite; b) em si mesmo, porque o signo envolve um outro “objeto” nos limites do objeto portador e encarna a ideia; c) na resposta que ele solicita, não havendo “semelhança” entre o movimento de resposta e o signo.³⁷¹ É, portanto, naquilo que não podemos prever, nesse espaço da experiência singularizada, que somos violentados, sensibilizados a decifrar os signos sempre depois, mas nunca antes, como se tivéssemos que antecipá-los para explicá-los. Embora o primeiro ato dessa experiência tenha sido de forma voluntária, o aprendizado — os signos do aprendizado — se encontra na forma da imprevisibilidade de um mundo até então desconhecido. Por isso, são encontros casuais e fortuitos.

Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos.³⁷² Aprender a nadar, aprender uma língua estrangeira, significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou de sua própria língua com os de uma outra figura, de um outro elemento que nos desmembra, que nos leva a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos.³⁷³

O aprendiz é, então, aquele que eleva cada faculdade ao que Deleuze denomina de "um exercício transcendente", ou seja, procura fazer nascer na sensibilidade uma potência que apreende o que só pode ser sentido. E aquilo que só pode ser sentido é o que eleva cada faculdade, especificamente, na sua relação com cada um dos signos do aprendizado; signos da vida e signos da arte.

A partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouros da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que ideia será o pensamento suscitado? Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender — que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontro se é filósofo, em que dicionários se aprende

³⁷¹ *Idem.*

³⁷² G. Deleuze, 1987, p. 4.

³⁷³ G. Deleuze, 1988, p. 310.

a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença.³⁷⁴

Como nunca sabemos de antemão como alguém vai aprender, não sabemos de quais signos o aprendiz necessita para sua captura e quais encontros serão necessários para um ou outro aprendizado. A ideia de método, nesse sentido, torna-se inócua, pois o método é a antevisão hipotética determinante das necessidades cognitivas do aprendiz suposto como sendo o mesmo, já que só podemos antever e oferecer um percurso metodológico quando sabemos de antemão o que tornará o aprendiz sensível ao aprendizado.

Por isso dizíamos, quanto à questão do nadar, que o problema colocado não se referia a um método de natação, porque simplesmente um método não cria o campo da problematização; ao contrário, o método oferece previamente sua solução (sétimo postulado) e, portanto, desloca o sentido do problema, que deveria estar no próprio problema, para as soluções objetivas. O método, de modo bem simples, é o caminho que se toma para chegar a um fim, o caminho previsto, o caminho ofertado, pronto, conformado. Mas o que o método nos pode oferecer, quando tratamos de querer aprender? No que uma previsibilidade contribui com a experiência ainda não vivida?

3.3. Uma breve explicação IV (à guisa de introdução)

A seguir, propomos um recorte no modo como nos aproximamos de nossa reflexão. Saímos um pouco do discurso dissertativo direto para mergulhar numa breve narrativa que pretende experimentar um pouco do pensamento desenvolvido até aqui. A proposição de fazer um recorte de estilo pareceu-nos apropriada como recurso para aproximação e decifração de nossas dificuldades. Para isso, no entanto, uma breve explicação se faz necessária.

A história abaixo é uma história relativamente comum, uma pequena ficção infantil por nós imaginada. Não se trata do mundo maravilhoso da Alice de Lewis Carrol, que Deleuze tanto reencontra — e de fato é a porta de um outro mundo maravilhoso bem diferente do nosso mundo verídico. Não encontraremos nessa história nada como o mundo da Alice, ao menos não com o sentido de maravilhoso que ele nos

³⁷⁴ *Ibidem.* p. 270.

revela. Estaremos, antes, mais próximos da crônica, com um olhar depurado pela simplicidade da observação.

Trata-se do relato de uma experiência de aprendizado e suas vicissitudes no cotidiano de uma localidade singela, talvez pitoresca, um microuniverso hipotético e experimental, indicando-nos o que fez Gabiju aprender a nadar e qual foi o desdobramento desse aprendizado. Com a experiência buscaremos observar a diferença entre saber e aprender; buscaremos uma aproximação dos signos do aprendizado; defrontaremos a fundamental acepção de imprevisibilidade do aprender contra o conceito de construção do aprendizado sob o ponto de vista da lógica metodológica. A experiência da criação dessa narrativa tanto nos levou a um tratamento direto de nossa tese como também nos propôs a defrontação com uma espécie de resíduo de nossa crítica, que é a resistente permanência da imagem do método.

3.3.1 O caso Gabiju

Gabiju aprendeu a nadar. Mas dizem que ele aprendeu a nadar sozinho.

Um belo dia, Gabiju, que morava próximo a um rio, decidiu, daquela vez, ir sozinho à beira do rio e observar os peixes que naquela época surgiam abundantemente. Todos os anos os garotos da região se reuniam para fazer o mesmo. Eles ficavam admirados com a quantidade de peixes que subia o rio para a desova. Às vezes pescavam, mas o que eles gostavam mesmo de fazer era nadar entre os peixes que subiam na “contramão” da correnteza.

Gabiju sempre admirou seus amigos e seu irmão, pois eles nadavam. Não via a hora de também poder nadar junto aos peixes. Mas, como ele era ainda pequeno, sua mãe não o deixava entrar no rio, principalmente naquela época das “águas geladas”. Mesmo assim, como ele não suportava mais esperar, num belo dia de sol decidiu que iria “aprender” a nadar. Acordou bem cedo, supondo haver muitos peixes e não haver ninguém que o impediria de entrar no rio, e foi até à beira da água.

Chegando lá, percebeu que não havia, como de costume, uma enormidade de peixes rio acima. Ficando um tanto quanto decepcionado, sentou-se numa pedra onde o sol da manhã incidia sua luz e calor. Ficou ali sobre a pedra, olhar ao longe, certa melancolia e decepção. Minutos depois, fechou os olhos e começou a imaginar como teria sido bom se os peixes ali estivessem e se com eles pudesse entrar no rio.

Gabiju sonhara com aquela dia. Para ele, os peixes é que eram os responsáveis pelas crianças nadarem, afinal seu irmão e todos os meninos maiores lhe haviam dito que para aprender a nadar era preciso entrar na água num dia com muitos peixes e fazer o que os peixes fazem na água.

Ele continuou ali, de olhos fechados, quando de repente ouviu um grito que vinha lá da banda dos lados da sua casa: Gabiju! Gabiju! Era sua mãe. Ele então se levantou e, assustado, colocou a mão fazendo uma “cuia” perto da orelha, para tentar ouvir melhor o que sua mãe dizia. Ela continuava a gritar seu nome, e arrematou dizendo: “Eu sei que você está pro lado do rio, seu moleque! Não vá entrar na água, é perigoso! O rio está cheio e você não sabe nadar. Espere os meninos, daqui a pouco eles irão pro rio!”

Gabiju suspirou fundo porque sabia que, ao retornar para casa, mesmo que não entrasse no rio, sua mãe lhe daria uma bela de uma surra, afinal ela sempre lhe dizia para não ir ao rio sozinho. Ele voltou a sentar-se sobre a pedra, fechou os olhos e novamente imaginou como seria bom se os peixes ali estivessem...

O tempo passava e nada do seu irmão e dos outros meninos chegarem ao rio. Mas, enquanto isso, ele saboreava o calor sereno de uma linda manhã de sol, mesmo em meio à decepção. O rio era de água cristalina, havia muitas árvores ao longo do outro lado da margem, e muitos pássaros sobrevoavam a área. Era mesmo um lindo lugar!

Gabiju suspirou, levantou-se abruptamente e fixou o olhar e a atenção uma vez mais no rio. Nada dos peixes aparecerem. Devido à sua decisão de naquele dia aprender a nadar, teve a seguinte ideia, passados alguns minutos: *Ora, igual meu irmão me falou, se para nadar é só preciso fazer como os peixes fazem na água, então eu não preciso mesmo esperar pelos meninos, só tenho que fazer que nem os peixes!* E aí veio o inesperado: Gabiju olhou para o rio, ainda procurando pelos peixes, e pulou para dentro da água.

De imediato, ao cair na água, parou de respirar. Os olhos estavam bem abertos, pois, assim que caiu no rio, o primeiro contato com a água lhe trouxe imediatamente a lembrança de como os peixes tinham os olhos bem abertos, arregalados, sempre como ele os via nas redes dos pescadores. Havia também, ao redor de seu corpo, um monte de bolhinhas de ar, que sobressaíam sob o reflexo do sol. Essas bolhinhas, para ele, eram iguais às que os peixes soltavam quando ele os observava subindo rio acima, o que fez Gabiju imaginar que ele começava a aprender a nadar como os peixes. Mas, em vez de se deslocar na água, ele afundava. Pois bem, ele estava totalmente submerso na água.

Mantinha os olhos abertos, não respirava. Observava as bolhinhas ao seu redor, todavia o que ele pensava era que ainda não estava nadando como queria. Assim, dizia para si mesmo: “O que está faltando para eu nadar como os peixes? Já pulei dentro do rio e do meu lado tem aquelas mesmas bolhinhas que ficam ao lado dos peixes. Já preendi a respiração porque me lembrei do meu irmão dizer que os peixes pulavam para fora da água para respirar, pois dentro da água não dá para respirar. Então, o que mais eu tenho que fazer?” Essa era a pergunta de Gabiju, uma pergunta quase sem formulação, uma pergunta atávica, elaborada à flor da pele, meio um pensamento, meio um susto enquanto afundava.

Gabiju, tomado por sensações novas, como o barulho abafado da água dentro de seus ouvidos e a lentidão naturalmente imposta pela densidade da água, imprevista do lado de fora, tentava organizar tudo entre seu pensamento surdo e os sentidos que gritavam. Seu irmão lhe havia dito que viver dentro do rio era diferente. Mas como diferente? Que ciência era aquela exigida para viver dentro do rio? Isso ele não sabia. Era um saber oculto que seu irmão ainda não lhe entregara, pensava Gabiju.

Sentindo um desejo de interação com a água, que permeava todo o seu corpinho leve, e na necessidade de subir à tona, Gabiju observava tudo ao seu redor e via, além das bolhinhas, aquele novo espaço composto por seu corpo, a água, alguns peixinhos que surgiram, pedras e areia, quase como uma coisa só, mobilizando seus olhinhos rápidos. Ele começou a pensar que para nadar como os peixes era preciso sentir-se como um peixe se sente dentro da água. Mas o que seria, para ele, “sentir-se como um peixe se sente dentro da água”?

Queria misturar-se aos peixes, queria fazer como eles. “Alguma coisa bem diferente deve acontecer aos peixes, e eu ainda não percebi o que é.” Seria preciso algo mais do que seu irmão lhe havia dito. Seria preciso um esforço e um empenho maiores em compreender fisicamente como interagir com a água, pois estava só, e afundando. Precisava elaborar respostas próprias e imediatas, precisava criar o seu nado com esforço, na dificuldade daquela descoberta desejada.

Começou a mexer seus braços e pernas e percebeu que alguma coisa começava a mudar. Seu corpo parecia parar de afundar. Junto com o esforço dos movimentos frenéticos para voltar à superfície, sentia uma nova sensação de leveza, devido à flutuação que conseguia com os movimentos. Parecia com voar? O pequeno Gabiju dialogava com a água com seus movimentos e ambos se misturavam numa composição

única em que o balanço de um e de outro, como que em inéditas configurações, a cada segundo criavam uma unidade que o sustentava. Já estaria nadando?

Essa estranha sensação foi suficiente para lhe devolver a tranquilidade, permitindo-lhe observar o que os peixinhos que nadavam próximo faziam para se deslocar na água de um lado a outro e em direção à superfície. Para ele, nadar significava pular no rio e subir à superfície para respirar — tal como os peixes que sobem rio acima fazem: pulam para fora do rio, respiram, voltam para a água e tornam a pular.

Foi assim que Gabiju começou a observar os movimentos dos peixinhos. Não tinham braços ou pernas, mas movimentavam as nadadeiras de cima para baixo e de baixo para cima, e também as caudas de um lado para outro, e vice-versa. Às vezes soltavam umas bolhinhas de ar. Ele fazia o mesmo com seus braços, movimentando-os para cima e para baixo, e o mesmo com suas pernas, mexendo-as de um lado para outro, e também soltava umas poucas bolhinhas de ar. Ampliando esse balé, já procurava um pequeno deslocamento.

Com o movimento dos braços ele ficou bastante contente, pois, sensível ao resultado do seu movimento e sensível ao que a água lhe informava — percebia que, cada vez que levantava seus braços e puxava-os para baixo, deslocava-se em direção à superfície —, sentia-se como um peixe e sabia que não era um peixe. Mas o mesmo não lhe aconteceu com o movimento das pernas. Movimentar as pernas tal como os peixes movimentavam suas caudas não lhe pareceu nada confortável e nem coerente com o resultado que observava naqueles peixinhos.

No entanto, observador como era, e sensível ao que acontecia com os peixinhos, percebeu que o movimento das caudas formavam ondulações que faziam com que os peixinhos se deslocassem, e foi aí que Gabiju se pôs a fazer o mesmo, isto é, ondulações. Verificou que, abrindo e fechando as pernas esticadas ou mesmo flexionando-as e estirando-as, conseguia fazer ondulações e deslocar-se de forma mais harmoniosa com a própria água.

O resultado da sua descoberta foi uma sensação de extrema felicidade. Assim, aproximava-se da superfície, o que ultrapassava qualquer sentido de necessidade e ia muito além, porque chegar à superfície significava, para ele, ir em direção ao sol. Essa ideia de ir em direção ao sol fazia parte do seu imaginário fantasioso, um imaginário reencontrado por muitas vezes, sempre que a vontade de aprender a nadar tomava-lhe os sentidos. Esta era uma vontade primordial para Gabiju: pular no rio, num dia de calor, e,

ao retornar à superfície, ir em direção ao sol, encontrar aquela “bola” quente que ele tanto admirava. O sentido de retorno à superfície não era apenas cumprir uma das etapas do aprendizado, mas realizar uma vontade que há muito mexia com seus sentimentos.

Tudo parecia estar indo bem, afinal, na verdade, pular dentro do rio e procurar fazer “como os peixes” fora o que lhe garantiu, até aquele momento, não ter engolido água e ter começado a subir à superfície, ainda que lentamente. Gabiju já conseguia deslocar-se em harmonia com a água. Braços e pernas movimentavam-se com leveza. E o que ele mais queria era encontrar o sol...

Já próximo à superfície, começou a lhe faltar ar. As bolhinhas que estavam ao seu redor, pelos movimentos que fazia, juntavam-se agora às que saíam de suas narinas. Uma vez mais, observando os movimentos das nadadeiras dos peixinhos, Gabiju tratou de movimentar seus braços e pernas mais rapidamente para chegar logo lá em cima e poder respirar. Realizaria, desse modo, duas fortes vontades: aprender a nadar e encontrar o sol.

Com os movimentos mais rápidos e a proximidade com a superfície da água, em poucos segundos Gabiju chegou à superfície, para sua felicidade. Ainda com o corpo dentro do rio, mas já com sua cabeça fora e respirando, ele ouviu uma vez mais o chamado de seu nome: “Gabiju! Gabiju! Onde está você?” Eram seu irmão e seus amigos que vieram ao seu encontro. Gabiju então ficou de pé e, por um desses fatos inexplicáveis que nos levam ao encontro da sorte, já estava sobre uma grande pedra do outro lado do rio. Firmou os pés e respondeu ao chamado: “Estou aqui, aqui em cima da pedra!”

O irmão e os outros meninos gritaram, perguntando-lhe como havia chegado ali. Gabiju respondeu: “Nadando, uai!” Todos ficaram surpresos e muito desconfiados daquela proeza. Seu irmão pulou na água e nadou até ele, para poder ajudá-lo a voltar para a outra margem. Chegando à pedra onde estava Gabiju, o irmão deu-lhe uma bronca e, ainda sem acreditar, disse novamente: “Como você veio pra cá?” Gabiju respondeu-lhe uma vez mais: “Nadando, uai!” Em seguida, Gabiju pulou novamente no rio e saiu na outra margem. O rio era estreito naquele local. O irmão o seguiu e, ao sair do rio, perguntou-lhe: “E como você fez pra nadar?” “Ora, eu fiz que nem os peixes fazem quando estão no rio, me senti como se fosse um deles, mesmo não sendo, porque não tenho nadadeiras e nem caudas, mas me lembrei do que vocês falavam: que o peixe só respira fora da água. Então, quando eu pulei no rio e parei de respirar, observei que já tinha umas bolhinhas em volta do meu corpo, iguais às que ficam ao lado dos peixes.

Comecei a movimentar meus braços pra poder nadar igual eles fazem com as nadadeiras. Não estava dando muito certo, mas depois, olhando uns peixinhos, vi que eu tinha que mexer os braços e as pernas também, mas de uma maneira diferente da que eu estava mexendo: eu tinha que fazer ondinhas. Aí comecei a nadar de verdade e subi em direção ao sol, para respirar.”

Quando Gabiju retornou a sua casa, junto com seu irmão e todos aqueles outros meninos, a prosa foi toda em torno do seu feito. Não apenas a sua mãe e o seu pai, mas as tias e as mães dos outros meninos se juntaram àquela prosa e não se cansaram de ouvir Gabiju, empolgado, dizer o que fez para aprender a nadar. A história correu morro acima e morro abaixo. E muita gente, mas muita gente mesmo, ficou sabendo que havia na Fazenda Maria Maria um menino que tinha aprendido a nadar “sozinho”.

Muitas crianças perguntavam a Gabiju o que eles tinham que fazer para aprender a nadar assim como ele aprendeu. Ele dizia que não sabia ensinar, que ele só fez como os peixes fazem, mesmo sem ser um peixe e nem virar um deles. E assim passou bastante tempo até que, por muita insistência dos amigos, um belo dia ele resolveu ensiná-los. Nascia assim, sem ninguém saber, o método Gabiju.

* * *

Eis que o corpo compõe com a água, a água compõe com o corpo; o que era estranho passa a ser acolhimento, dado à relação sensível dos elementos ali implicados; um devir corpo, um devir água, um devir corpo-água, um devir nadador. Devir não é imitação, é um vir a ser.³⁷⁵

Há uma afirmação de Shérer que diz que o exemplo dado por Deleuze sobre o nadador e a onda, que ele espora e fende, é uma educação dos sentidos, uma conjugação das faculdades.³⁷⁶ O próprio Deleuze diz:

Quando o corpo conjuga seus pontos relevantes com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição, que não é a do Mesmo, mas que compreende o Outro, que compreende a diferença e que, de uma onda e de um gesto a outro, transporta essa diferença pelo espaço repetitivo assim constituído. Aprender é constituir este espaço do encontro com os

³⁷⁵ Sobre o “devir” consultar em: G. Deleuze e F. Guattari. Trad. Suely Rolnik. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997, pp. 11 - 115.

³⁷⁶ R. Shérer, 2005, p. 1190.

signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça. (Diz-se isto pois ela nunca é a mesma.)³⁷⁷ (Grifo nosso.)

Com a história de Gabiju gostaríamos de observar, de maneira bem simples, três aspectos do aprendizado que temos buscado afirmar neste texto. O primeiro deles é que o aprendizado acontece pela interpretação dos signos. Gabiju reage aos elementos do rio, numa interpretação direta do mundo que o rodeia, esforçando-se por compreender e interagir com a realidade disponível. O segundo é que, para haver aprendizado, as faculdades não precisam trabalhar em harmonia, buscando apenas no entendimento ou na razão o sentido próprio do aprendizado. As reações do personagem respondem a uma mobilização total de suas faculdades, especialmente porque em sua situação não lhe basta uma propensão racional, é preciso usar a imaginação, a sensibilidade, a memória. O terceiro é que a experiência de aprendizado — e não devemos confundir aprender com saber — não tem nada a ver, em princípio, com um método pré-definido. Uma coisa foi observar os outros nadando, outra foi lidar com a força da água e as pressões imprevistas que não correspondiam exatamente com o que seria o seu método.

É claro que não estamos com isso querendo dizer que, por exemplo, para aprender a nadar basta pular dentro de um rio e fazer “como” os peixes. Mas é imprescindível sofrer a experiência singular do enfrentamento com o meio “rio”, mesmo quando ela já foi prefigurada no desejo, na observação ou nos relatos de outros — um irmão, um professor ou um manual. Gabiju poderia até vislumbrar, dentro de sua expectativa, como seria nadar, mas “nadar a água” ele só pôde na sua vivência quando envolvido com a água. Ele começa a aprender olhando os outros e os peixes, mas só é capaz de criar o seu nado quando se experimenta no envolvimento com a água e tem de decifrar imediatamente a relação de seu corpo solto no líquido que o conduz e no qual ele interfere. Não estamos dizendo que é dispensável haver métodos. O que estamos dizendo é que estes não são o valor do aprendizado e que este pode circunstancialmente florescer daqueles como de outras circunstâncias diversas. Também não dizemos que o aprendizado é algo solitário e autônomo, no sentido de prescindir de outrem para sua efetuação. Entretanto, consideramos que sua individuação é uma condição inevitável em sua dimensão experiencial e imprevisível. Além disso, é preciso considerar quase como um óbvio que, mesmo que estejamos sós, somos sempre tocados por intercessores ao

³⁷⁷ G. Deleuze, 1988, p. 54.

longo dos distintos tempos do aprendizado e, portanto, haverá sempre muito de outros e mesmo muito de nós em nós mesmos.

O importante nunca foi acompanhar o movimento do vizinho, mas fazer seu próprio movimento. [...] o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas — para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas — mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores.³⁷⁸

Gabiju não aprendeu a nadar sozinho, ele apenas o fez de maneira solitária, e isso é bastante diferente. Prescindir-se da figura de um “outro” (mestre, professor, amigo, ou inimigo) na experiência do aprendizado não significa afirmar que o aprendizado é um movimento individual, mas sim que é singular. O contexto sugerido na narrativa nos diz algo da relação de Gabiju com o rio por meio da relação daquela comunidade com o rio. Isso aparece nas ordens de sua mãe, na admiração que ele guardava em relação aos meninos nadadores mais velhos e no modo como sua própria experiência espalha-se depois “morro acima e morro abaixo”. Nesse sentido, é claro que a relação de Gabiju com seu aprendizado não é uma idiosincrasia solitária e exclusiva, ela é compartilhada no âmbito da cultura desse microcosmo que acabamos de observar. Isso quer dizer que, ao final, na história de Gabiju, mais importante do que saber nadar — que é apenas o resultado empírico do aprender — foi a sua relação com os signos do aprendizado. Esses signos encontram-nos de forma involuntária e imprevisível, ainda que nossa vontade voluntária em aprender se faça presente. E mesmo ela é imprevisível. Nada poderia garantir que Gabiju tivesse manifestado o desejo de aprender a nadar por estar naquele contexto. Ele poderia, por exemplo, ter recusado qualquer aproximação com aquela experiência, caso tivesse medo ou algum sentimento de conflito específico com seu irmão ou qualquer coisa diversa. “Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções.”³⁷⁹

³⁷⁸ G. Deleuze. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 156.

³⁷⁹ Citado anteriormente na página 95. G. Deleuze, 1988, p. 269.

A experiência de aprendizado pela qual Gabiju passou é impar, singular. Há uma sensibilidade dos sentidos que é fundamental para o aprendizado. Gabiju utilizou não apenas, sem hierarquização, a memória, a imaginação, a inteligência, como também a sensibilidade ao perceber e interpretar os signos que os objetos que compunham o ambiente do aprendizado emitiram: a água do rio, na sua composição, as bolhinhas que os movimentos produziam, as bolhinhas feitas pelo ar das narinas, os peixinhos nadando ao seu redor, a luz do sol, bem como a lembrança de que os peixes só respiram fora da água. Toda a leitura desse ambiente e do seu próprio corpo interpretando os signos e o esforço empenhado na vontade de nadar propiciou seu aprendizado. Mas essa feliz experiência do aprendizado de Gabiju — afinal, ele poderia não ter saído vivo do rio — não parou por aqui. A repercussão do seu aprendizado teve um grande desdobramento na comunidade em que morava.

Como sinaliza Deleuze, no oitavo postulado, o que fazemos é subordinar o aprender ao saber e a cultura ao método. Gabiju aprendeu a nadar “sozinho”. Não houve para ele a figura de um mestre e nenhuma explicação prévia das etapas que deveria executar para conseguir nadar. O que o levou a nadar foi uma série de fatores: em primeiro lugar, a sua vontade, a sua busca de aprender a nadar. Concomitantes, os encontros com seus intercessores, a interpretação dos signos, o uso das faculdades, a decepção e mais sua ingenuidade infantil. Mas, como é comum tomar o aprendizado como secundário em face do resultado pragmático final do saber, não é dado o valor devido à experiência vivida e aos seus instigantes desdobramentos. No caso de nossa narrativa, por exemplo, provavelmente fica de fora do interesse dos outros o significado do gesto de lançar-se ao rio em detrimento apenas do modo pelo qual ele pode dizer que aprendeu a nadar. O mais importante naquele acontecimento foi a elaboração de uma fundamentação para o saber nadar. O significado do aprendizado como figura potente ao pensamento perdeu-se no afã da aquisição, perpetuação e confirmação de um saber.

V. Considerações finais

"Mas quem é que sabe como? Viver... o senhor já sabe: viver é etcétera..."

João Guimarães Rosa

A idéia de uma conclusão não deixa de ser, em certo sentido, ambígua para encerrar uma tese. Se fosse possível, queríamos o texto terminasse por uma abertura, não por uma conclusão. Gostaríamos que nosso texto sinalizasse ao final uma inconclusão baseada na necessidade de ampliação. Na verdade essa não é uma manifestação de humildade, mas, antes, uma ambição. A tese deve estar disposta à leitura como um início problematizador que permita uma seqüência nova de problemas que possa articular novas possibilidades de aprendizado. Esse desconcerto, fruto de um percurso limitado, seria nosso objetivo mais alto. Utilizaremos o espaço da conclusão, portanto, para oferecer uma última organização do que procuramos pensar nesse trabalho e deixar sinalizada nossa tese com suas portas de abertura.

Na origem de nosso estudo está uma perplexidade relativamente simples: a observação de uma tendência de esquecimento do discurso pedagógico sobre o significado do aprender como problema fundamental. Geralmente o discurso pedagógico parece partir do pressuposto de que se sabe o que seja aprender. Ao tomar o que seja saber e o que seja aprender como dados, o discurso pedagógico tende a se debruçar sobre os modos de operar os caminhos que separam um de outro. Assim, o que aparece como questão para o discurso pedagógico parece ser apenas como levar o sujeito ao saber. Desse modo poderíamos dizer que esse discurso torna-se refém do método. Isso ocorre de modo sutil e encontra motivações estruturais em modelos epistemológicos profundos. Ao mergulhar nessa questão, consideramos que seria necessário recolocar o problema do significado de aprender. Consideramos a necessidade de enfrentar um problema de caráter, digamos, teórico para compreender aquele esquecimento do discurso pedagógico como desdobramento do fundo de sua imagem dogmática. Nossa tese não pretende ser um enfrentamento dos métodos ou uma negação dos mesmos, mas um enfrentamento da própria idéia de método. Não pretendemos em momento algum destituir esquemas para impor substitutos viáveis. Nossa tese quer, antes, estabelecer um diálogo no âmbito da teoria no sentido de investigar o problema de fundo do conceito de metodologia como imagem dogmática e

propor como tese que esse conceito é limitado justamente por não contemplar o problema mais sutil do sentido de aprender.

Evidentemente a proposição desse problema nos obrigou a um percurso pela filosofia, em busca de recursos para um tratamento amplo. Para isto tivemos de começar pela investigação do próprio significado de pensar uma vez que nos pareceu que o pensar e o aprender estavam diretamente imbricados. Aí começou a se configurar nosso diálogo com a obra de Gilles Deleuze que veio a ser nosso recurso teórico fundamental. Com este filósofo nos foi permitido compreender uma nova imagem do pensamento. Esta indicava diretamente para o conceito de Diferença, importante para compreender que a verdade não está dada e que, portanto, não existe método para encontrá-la. Ela vem de fora e nos remete ao movimento de interpretação dos signos.

Com esses recursos prévios, passamos a fazer uma observação do discurso pedagógico mais diretamente. Em primeiro lugar numa breve perspectiva histórica e, depois, observando um caso emblemático, o método do educador progressista libertador. Esperamos ter podido confirmar, por exemplo, que a diferença desse método não é significativa a ponto de ser uma novidade. E, mais ainda, que nenhum método pode estabelecer uma diferença porque seu pressuposto já iguala a todos em sua imagem dogmática.

A análise mais detalhada sobre a imagem do pensar permite, por fim, a investigação sobre o significado de aprender. Neste passo foi fundamental nos apoiarmos na leitura de Proust feita por Deleuze. Com suas sutilezas desejamos postular um outro significado de aprender como uma experiência imprevisível, arriscada, individual, singular, articulada na composição, vivencial e criativa na Diferença. Isso em contraposição direta à imagem dogmática voltada para o método que pode, em última instância, ser tomada como uma ideologia.

Temos observado ao longo dos anos que há alguma coisa comum, uma idéia, uma noção, talvez um conceito, que se encontra presente quando o assunto é a aprendizado. Seguidamente quando nos propomos a pensar como se aprende chegamos, quase como ato contínuo, a pensar como se ensina como se aquele problema só pudesse ser respondido a partir deste. Outra observação é que muito raramente mudamos as perguntas para o que é aprender e o que é ensinar. Talvez pela urgência da prática combinada a um enquadramento de parâmetros pré estabelecidos, normalmente, diante desse assunto nos deparamos com uma infinidade de métodos educacionais de ensino, causando mesmo a impressão de ser o conceito de método uma extensão ao de ensino e

uma condição para o aprendiz. Nessa tendência compreendemos que há o risco, em última instância, de reduzir tudo à maior ou menor eficiência e eficácia de uma ou outra variante metodológica. Isso parece decorrer da confusão estabelecida entre o método e a experiência do aprendiz. Há uma expectativa por parte de quem estabeleceu a estratégia de que o aprendiz – nesse caso específico, o aluno – encontre aquilo que lhe é necessário ao aprendiz por meio do método no próprio método. Assim, o acontecimento do aprendiz tende a ser menos um percurso singular do que a atividade de fim único para o qual tudo se instrumentaliza. A aula, a leitura e o exercício passam, nesse contexto, a ser ferramenta que leva ao conhecimento. Professor e aluno tornam-se usuários. Geralmente, por princípio, o método é criado e empregado de forma a possibilitar que o maior número de alunos, num espaço de tempo pré-fixado, apreenda um determinado conteúdo. Neste sentido, ele nos serve como um mecanismo facilitador. Independente de sua escala, permanece o objetivo principal de facilitar o aprendiz, ou até mesmo de realizá-lo que, em nosso recorte específico, é o aprendiz de um ou mais conteúdos curriculares. Neste ponto é importante voltar e deixar claro que nossa tese pretende justamente criar uma instabilidade na certeza desse objetivo, lançando aí uma pergunta sobre o próprio conceito do que é aprender.

Certamente até aqui estamos diante de uma noção que permeia a própria prática da educação, e até mesmo a sua ciência. Dentre as variedades de métodos de aprendiz – positivistas, dialógico libertador, construtivistas, tradicionais ou naturais - nossa tarefa não é forçar nenhum juízo de valor nem mesmo qualquer comparação entre eles. Nossa tarefa, repetimos, é encontrar a repetição latente na idéia de método, é peneirar o que sustenta a proposição de um método. É compreender e problematizar o pressuposto do modelo representacional do método, não deste ou daquele método especificamente. Neste sentido compreendemos que há um lugar comum a partir do qual a idéia de método parte gerando suas variantes mais ou menos complexas, mais ou menos interessantes.

Caso fôssemos fazer uma observação da prática, compreendendo mesmo a realidade do aprendiz, diríamos que os métodos tendem a encontrar sua limitação no enfrentamento das particularidades, nas arestas das diferenças, nas singularidades imprevisíveis. Nosso pensamento nesta tese deseja provocar uma diminuição na fé que sustenta os métodos, investigando o que significa aprender, e considerando que as possíveis respostas a esta pergunta cria um movimento tão vivo que gera uma instabilidade no discurso dogmático do método.

Certamente, com nossa pesquisa, podemos afirmar que considerar o aprender como um percurso focado no alcance do conhecimento é uma redução e não contempla o signo do aprender. Podemos dizer que o aprender – entendido como interpretação e decifração dos signos – é um acontecimento que, de tão imprevisível, resiste a qualquer prefiguração que queira antecipar seu percurso ou a sua sorte. Ao tomarmos o aprendizado como busca difícil do conhecimento, criamos meios, caminhos, enfim, métodos que facilitem essa busca. Quando isso ocorre, e isso é o mais comum, estamos incorrendo num equívoco conceitual profundo por estabelecer um domínio simplista para abarcar um fenômeno complexo e singular. Neste contexto, quando não obtemos o êxito esperado estamos reduzidos ao ‘fracasso’ e ficamos presos à armadilha do fim último do acesso ao conhecimento, porto seguro que subordina tudo a si mesmo e para o qual só existem dois lados: dentro ou fora.

A violência do aprendizado não pode ser prefigurada, porque ela é o enfrentamento singular na composição do ser em movimento, inapreensível, com a imprevisibilidade dos signos. Aprender não é reconhecer, é criar e, por isso, é uma experiência, um acontecimento vivo. Neste sentido podemos dizer que a sorte do aprender não está no método. Se o ser é um movimento no tempo onde o mundo acontece, um lugar de interseção, um lugar incerto por onde o mundo passa e no qual ele se compõe, é importante insistir na imprevisibilidade e insistir na pertinência do devir. Isto, em nosso ponto de vista, constitui uma alternativa fundamental na compreensão dos significados de aprender e torna o seu enfrentamento um gesto necessário. A imagem dogmática nega, no sentido nietzscheano, a vida ao reduzir a verdade à moral manifestada no conhecimento como um dado certo e o aprendizado como seu acesso. Compreendemos que o significado de aprender, assim como o de pensar, compõe valor em si que não está subordinado a um resultado final. Os seus possíveis resultados são aberturas que na decifração/interpretação alcançam uma composição com o mundo muito mais complexa, difícil e profunda do que a noção de aquisição. Desse modo nosso olhar pretende se dedicar a uma constituição do saber muito mais móvel e arriscada que está fundamentada, felizmente, nos signos do aprendizado como uma experiência de criação.

VI. Referências Bibliográficas I (obras citadas)

ABBAGNANO, Nicolas. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, José R. P. *História da Instrução Pública no Brasil (1550 – 1889)*, Trad. Antônio Chizzotti, São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

BERTOLINI, Amaral M.A. Sobre educação: diálogos. In: *Paulo Freire: Vida e obra*. (Orgs.). Ana Inês Souza, et.al. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CUNHA, Marcus Vinicius da . O “Manifesto dos Pioneiros” de 1932 e a cultura universitária brasileira: razões e paixões. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.17, Maio-Ago. 2008.

DELEUZE, Gilles. *A Filosofia Crítica de Kant*. Trad. Germiniano Franco. Lisboa: Edições 70, 2000a/1963.

_____ *A ilha deserta: e outros textos*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____ *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992/1972.

_____ *Diferença e Repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988/1968.

_____ *Lógica dos Sentidos*. Trad. Luiz Roberto S. Fortes. São Paulo: EDITORA PERSPECTIVA, 2000b/1969.

_____ *Nietzsche e a filosofia*. Trad. António M. Magalhães. Porto-Portugal: RÉ-EDITORIA, 2001.

_____ *O mistério de Ariana*. Trad. Edmundo Cordeiro. Lisboa – Portugal: Veja Limitada 2005, p. 68.

_____ *Proust e os signos*. Trad. Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987/1976

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Junior e Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997/1991.

- DELEUZE, Gilles e PARTNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloísa A. Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Trad. Maria Hermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *Meditações Metafísica*. Trad. sob licença da Editora Bertrand Brasil S. A. In: *Os Pensadores*. Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural, 2000
- DURAS, Marguerite. *Chuva de verão*. Trad. Vera Adami. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- FRADE, I.C.A.S. *Cartilhas Analyticas de Arnaldo Barreto: um estudo do impresso produzido na Francisco Alvez*. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 27., 2004. Porto Alegre. Anais. São Paulo: Intercon, 2004. CD-RW.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979
- _____. *Extensão ou comunicação?* 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- KANT, Immanuel. *A Metafísica dos Costumes*. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2003,
- KOHAN, O. Walter. *A infância, entre a educação e a filosofia*. (tese apresentada para concurso de professor titular do departamento de estudos gerais da educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2002,
- _____. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MACHADO, Rodrigues. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009

MACIEL, Lizete S. B. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006 473.

MAYER, R. Castro. *Letras canibais: um escrito de crítica ao humanismo em educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Mário Nogueira de. *A Educação na Ética kantiana*. Educ. Pesqui. Sept./Dec. 2004, vol.30., No.3, p. 447 – 460, www.scielo.br, acesso em 28 de dezembro de 2007.

_____. *A Filosofia da educação de Kant e o Ensino da Virtude*. www.anped.org.br/reuniões/26/trabalhos/marionogueiradeoliveira.rtf., acesso em 28 de dezembro de 2007.

OLIVEIRA, R. Para além da dialética: o anti-hegelianismo de Nietzsche e Deleuze. In: R. C. Mayer. *Letras canibais: um escrito de crítica ao humanismo em educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 102.

OLGA, Pombo. *Pedagogia dos Jesuítas* <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/jesuítas/private/f.htm>, acesso em 18 de novembro de 2007.

REIS, Casemiro Filho. *A educação e a ilusão liberal*. 2. ed. Campinas, Autores Associados,(1995).

RIBEIRO, M. de Lourdes e RODRIGUES, M. Victória. Dermeval Saviani: notas para uma releitura da Pedagogia Histórico-Crítica. www.uniube.br/propep/mestradorevistavol0103art03.pdf, acesso em 24 de dezembro de 2009.

ROMÃO, José Eustáquio , In: *Dicionário Paulo Freire*, 2008.

SAVIANI, Demerval. *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHÉRER, René. Aprender com Deleuze. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n.93, Set./Dez. 2005.

SOUZA, A. I. e SCHNORR, G. M. (Orgs.). *Paulo Freire: Vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SOUZA, R. F. de. Inovação Educacional do Século XIX: a construção do currículo na escola primária do Brasil. *Cad. CEDES*, Campinas, v.20, n.51, 2000.

STEINER, George. Lições dos mestres. Trad. Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2005.

Texto Integra da LEI-009394 de 20/12/1996, versão publicada pela Subsecretaria de Informações do Senado Federal: wwwt.senado.gov.br/legbras/, acesso em 18 de dezembro de 2009.

ULPIANO, Cláudio. Uma nova imagem do pensamento. In: Mario Bruno, Isabelle Christ e André Queiroz (Orgs.). *Pensar de outra maneira: a partir de Cláudio Ulpiano*. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007, p. 228.

VALDEMARIN, Vera T. e CAMPOS, Daniela G. S. Concepções pedagógicas e método de ensino: O manual didático *Processologiana EscolaPrimária*. www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a05.pdf acesso em 22 maio de 2009.

VASCONCELO, M.L.M.C. e BRITO, R.H.P. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Mack Pesquisa - Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

VII. Referências Bibliográficas I I (obras complementares)

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995/1971.

ALLIEZ, Eric. (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2000/1998 São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007/1958.

_____. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1972/1954.

ARROYO, Miguel. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002/2000.

BECKER, Fernando. *A Origem do Conhecimento e a Aprendizagem Escolar*. Porto alegre: Artmed, 2003.

BECKETT, Samuel. *O inominável*. Trad. Ana Helena Souza: São Paulo:Globo 2009.

BERGSON, Henri. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Trad. João da S. Gama. Lisboa: Edições 70, 1988/1927.

_____. *Introducción a la metafísica y la Intuición filosofía*. Trad. M. Hector Alberti. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1966/1903.

_____. *Matéria e Memória*. Trad. Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990/1039.

_____. *Memória e Vida*. Trad. Claudia Berliner e Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CASSIRER, Ernst. *Kant Vida y doctrina*. Trad. Wenceslao Roces. México: FCE, 2001.

CASTRO, Amélia D. de, CARVALHO, Anna M. P. de. (Orgs.) *Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Thomson, 2001.

CASTRO, Eder. A., OLIVEIRA, Paula R. de. (Orgs.). *Educando para o pensar*. São Paulo: THOMSON, 2002.

CHÂTELET, François. *Uma História da Razão: entrevistas com Émole Noel*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: editora 34, 1999.

_____*Focault*. Trad. José Vazquez Pérez. Buenos Aires: Paidós, 2003.

_____*O abecedário de Gilles Deleuze*. entrevista a Claire Parnet, em 1988. <http://paginas.terra.com.br/arte/hidalgo/abecedario/index.html>, acesso em 10 de fevereiro de 2007.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. *Mil Platôs; capitalismo e esquizofrenia, vol.1*. Trad. Aurélio G. Neto e Célia P. Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995/1980.

_____*Rizoma* (introdução). Trad. José Vazquez Pérez e Umbelina Larraceleta. Valencia: Ed. Pré-textos, 2005.

DEMO, Pedro. *Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____*Saber Pensar*. São Paulo: Cortez, 2000.

EBY, Frederick. *História da Educação Moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Trad. Maria Ângela V. Almeida, Nelly A. Maia e Malvina C. Zaide. Porto Alegre: Globo, 1978.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Trad. Cezar Augusto Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2007/2003.

FOUCAULT, Michel. *Ely o minimalista y otras conversaciones*. Trad. Graciela Staps. Buenos Aires: La marca – biblioteca de la mirada, 2003.

FRADE, I.C.A.S. *Cartilhas Analyticas de Arnaldo Barreto: um estudo do impresso produzido na Francisco Alvez*. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 27, 2004. Porto Alegre. Anais... São Paulo: Intercon, 2004. CD-RW.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____*Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003
- GAUTHIER, Clermont [et al.]. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998/1997.
- GHIRALDELLI, Paulo. Jr. *O que é Pedagogia?*
<http://www.centrorefeducacional.com.br/pdaguiara.htm>, acesso em 8 de março de 2007.
- GONDRA, José e KOHAN, Walter. O. (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- HÖFFE, Otfried. *Immanuel Kant*. Trad. Christian Viktor. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- JAHANBEGLOO, Ramin. *George Steiner: à luz de si mesmo*. Trad. Fany Kon e J. Guinsburg. São Paulo: EDITORA PERSPECTIVA S.A, 2003.
- JORGE, J. Simões. *Educação crítica e seu método*. São Paulo, Loyola, 1979.
- KANT, Immanuel. *A Metafísica dos Costumes*. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2003/1997.
- _____. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. 2. ed. São paulo: Abril Cultural, 1983/1979.
- _____. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros e Escritos*. Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.
- KLOSSOWSKI, Pierre. *O Baphomet*. Trad. João Moura jr. São Paulo: Editora Max Limonad Ltda, 1965.
- KOHAN, Walter O. *Filosofia o paradoxo de aprender e ensinar*. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte, Autentica Editora, 2009.
- KOHAN, Walter O. e XAVIER, Ingrid M. *Abecedário de criação filosófica* (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. Trad. Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

- LECERF, Eric. BORBA, Siomara e KOAN, Walter. (Orgs.). *Imagens da imanência: escritos em memória de H. Bérson*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005/2000.
- MARÍAS, Julián. *História da Filosofia*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MORAIS, Vinicius. *Nova antologia poética*. Organização de Antônio Cícero e Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras, 2005/2003.
- MORENTE, Manuel García. *Fundamentos de filosofia: lições preliminares*. Trad. Guilherme de la Cruz Coronado. São Paulo: Mestre Jou, 1980.
- MOSTAFA, Solange Puntel e NOVA CRUZ, Denisw Viuniski da. *Para ler a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guatarri*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- NEUKAMP, Elenilton. *Nietzche, o professor*. São Leopoldo: Oikos/Nova Harmonia, 2008.
- NIETZCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos*. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2006.
- PELBART, Peter. Pál. *O Tempo Não-Reconciliado: imagens de tempo em Deleuze*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- POEL, Maria Salete Van der. *Alfabetização de adultos: sistema Paulo Freire: estudo de caso num presídio*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ROSSETTI, Regina. *Bergson e a natureza temporal da vida psíquica. Psicologia: Reflexão e Crítica*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, vol.14, número 3, p. 617 – 623, 2001.
- SANTAELLA, Lucia. *O método anticartesiano de C. S. Pierce*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- SILVA, Ilton. B. da. *Inter-relação: a pedagogia da ciência: uma leitura do discurso epistemológico de Gaston Bachelard*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

VALLE, Lílian do. *Os enigmas da educação: a paideia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VASCONCELLOS, Maria J. E. de. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

.

.

.

.