



O Aprender em Múltiplas Dimensões

Learning in Multiple Dimensions

Silvio Gallo¹

RESUMO

Neste artigo explora-se o tema do aprender na obra do filósofo Gilles Deleuze, valendo-se também de referências das literaturas brasileira e francesa para pensar a questão. Se na tradição filosófica ocidental, desde Platão, o aprender é pensado como um ato que se faz na alma, um reconhecimento de algo que já se sabia, o filósofo francês introduz uma visão bastante original, ao pensá-lo como um acontecimento no pensamento, mas tomando o pensamento como algo corporal, encarnado. Aprende-se no encontro com signos, aprende-se fazendo com alguém e não como alguém: o aprender não é repetição, é agenciamento. Ao expor e comentar as ideias do pensador, são exploradas suas implicações para a educação contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Aprender. Cognição. Filosofia. Educação. Gilles Deleuze.

ABSTRACT

This paper explores the theme of learning in the French philosopher Gilles Deleuze's work. Utilizes also references by the Brazilian and French literatures to think this problem. If in occidental philosophical tradition, since Plato, the learning act was think as an act that occurs in the soul, a recognizing of anything that the subject knows yet, the French philosopher introduces an original way of view, thinking learning as an event in thinking, taking thinking as an embodied act. We learn with the encounters with signs, we learn making with somebody not making like somebody. Learning is not repetition, is assemblage. The paper exposes Deleuze's ideas and also explores its implications to the contemporary education.

KEYWORDS: Learning. Cognition. Philosophy. Education. Gilles Deleuze.

O romance *Uma Aprendizagem ou O livro dos prazeres* de Clarice Lispector, escrito no final da década de 1960, narra o envolvimento amoroso de uma professora primária, Lori, com um professor de Filosofia, Ulisses. Já em suas últimas páginas, nos deparamos com a seguinte frase, fala de Lori em relação a Ulisses: “Aprendo contigo mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” (p. 157). A frase beira o enigmático... como alguém pode aprender com o outro, mas não aquilo que foi ensinado?

¹ Professor Titular da Faculdade de Educação da Unicamp e pesquisador do CNPq. Área de atuação: filosofia francesa contemporânea e educação. gallo@unicamp.br.

Na tradição ocidental, a educação tem sido pensada em matriz platônica, que afirma o aprender como reconhecimento. Em poucas palavras, Platão afirma que o conhecimento é uma função da alma racional. Como esta alma é eterna, ela participa do “mundo das ideias” (que é diferente do mundo material, sensível, cópia imperfeita daquele) e, assim, a alma racional participa das ideias, as conhece, as contem em si. A questão é quando a alma se encarna em um corpo que nasce, dadas as limitações do material, ela se esquece de todas as ideias. Ao longo da vida, a alma vai, aos poucos, se “recordando” daquilo que já sabia. O aprender constitui-se, pois, numa reconhecimento, em voltar a saber algo que já se sabia. Esse processo pode ser “acelerado” e aprimorado com treino – o processo educativo – e culmina com o exercício da Filosofia, o conhecimento das puras Ideias.

Em favor desta concepção elaborada por Platão, temos alguns aspectos de nossa própria experiência cotidiana; quantas vezes um estudante não se viu, por exemplo, diante de um problema de Matemática, sem compreender nada, sem saber por onde seguir, não raro permanecendo ali por muito tempo, até que, como num estalo, “descobre” o que fazer e a resolução do problema se apresenta inteira? Pois bem, Platão explicaria dizendo que este estudante, de fato, já conhecia a resolução do problema, mas sua alma não se recordava dela. O “estalo” que se experimenta é justamente a reconhecimento, a recordação de algo que já se sabia. De modo que, neste registro, o aprender nada mais é do que recuperar a posse de um saber que sempre esteve ali, na alma racional, embora o sujeito não tivesse recordação dele.

Ao longo da história, muitas concepções de educação foram surgindo e se consolidando, mas, em alguma medida, esta concepção platônica do aprender como reconhecimento é a matriz do pensamento educacional e pedagógico. Pouco nos distanciamos dele, por mais que as noções com as quais lidamos pareçam muito diferentes desta visão de Platão. Em termos contemporâneos, a Psicologia Educacional entranhou nos processos educativos a noção de ensino-aprendizagem, que procura ligar, de forma indissolúvel, estas duas ações, o ensinar e o aprender. As teorias pedagógicas do século vinte, de forma geral, centraram-se neste vínculo: só se aprende aquilo que é ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine. O outro lado desta afirmação, fundamental para a Pedagogia, é que se só se aprende aquilo que é ensinado, pode-se controlar o que, como, quanto alguém aprende. E o processo educativo pode, então, ser tomado em uma perspectiva científica, dando segurança ao professor sobre como ensinar e como avaliar o aprendizado de cada aluno. A questão é que

este controle sobre o aprendizado, através do ensino, leva a uma homogeneização: o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira.

Se buscarmos a etimologia do verbo ensinar, veremos que ele é marcado pelas ideias de transmitir algo a alguém, bem como pelas ideias de orientação e de condução:

O grupo de sinônimos que utilizamos em português para ‘educar’, a saber, ‘ensinar’, ‘instruir’, ‘formar’, todos originários do latim, guardam uma ideia análoga: a de oferecer algo a alguém que não o possui, isto é, a ação de um polo ativo da relação que vem suprir uma carência do outro polo, geralmente pensado como passivo. ‘Ensinar’ vem de *insignare*, literalmente ‘colocar um signo’, ‘colocar um exemplo’. A base do termo é a raiz indo-europeia *sekw*, cujo significado é ‘seguir’, de modo que *signum*, o principal formador de *insignare*, remete ao sentido de ‘sinal’, ‘signo’, ‘marca’ que é preciso seguir para alcançar algo. O ‘signo’ é, então, ‘o que se segue’, e ‘ensinar’ é colocar sinais para que outros possam orientar-se. (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 37).

Assim, está na própria raiz etimológica do ensinar a necessidade de alguém ser guiado para poder aprender... Como compreender então o enigma da frase de Clarice Lispector: “aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”? Como pôde Lori ter aprendido com Ulisses, mas não aquilo que ele quis ensinar, e sim algo de que ele sequer suspeitava? Que tipo de aprendizado seria esse? Um aprender que não é conduzido, que não é orientado pelo outro? Um aprender singular?

Podemos encontrar pistas interessantes em observações esparsas de um filósofo francês do século vinte, Gilles Deleuze. Embora tenha sido professor de Filosofia em liceus e depois na universidade, Deleuze não escreveu especificamente sobre educação. Mas em dois de seus livros encontramos elementos para uma “quase-teoria do aprender”² numa direção distinta daquela da tradição ocidental, centrada na recongnição platônica. O primeiro dos livros a que me refiro é *Proust e os Signos*; o segundo, *Diferença e Repetição*.³ Na primeira obra, como o título indica, encontramos uma análise da obra de Marcel Proust, centrada na questão

² Falo em uma “quase-teoria” porque Deleuze não tinha como objetivo a proposição de uma teoria do aprender, seus escritos não tratam disto. Mas, ao passar pelo tema, sempre visando uma outra coisa (a questão do signo, na obra sobre Proust, a problemática da diferença e da repetição no pensamento, na sua tese de doutoramento), ele acaba por elaborar teoricamente questões em torno do aprender, que podem impactar o pensamento pedagógico e educacional.

³ Não deixa de ser digno de nota que *Proust e os Signos* teve sua primeira publicação francesa em 1964, enquanto que *Diferença e Repetição*, originariamente a tese de doutoramento de Deleuze, foi publicado pela primeira vez no começo de 1969. O curioso é que o livro de Clarice Lispector foi também publicado pela primeira vez em 1969. Não tenho notícia de que Clarice tenha lido Deleuze, então desconhecido no Brasil; mas a frase enigmática no final de seu romance faz um eco interessante com as teorizações do filósofo francês em torno do aprender. É como um encontro de ideias paralelas, na filosofia e na literatura, a produzir um acontecimento no pensamento... Mas um encontro que nunca aconteceu.

do signo. É ao discutir a teoria dos signos que Deleuze vai caracterizar o aprender como um “encontro com signos”. Até aqui, nenhum desvio em relação ao sentido etimológico que vimos acima: se ensinar é “colocar sinais para que outros possam orientar-se”, aprender é encontrar-se com esses sinais. Mas Deleuze tira o acento da *emissão* dos signos (o *ensinar*) para colocá-lo no *encontro* com os signos (o *aprender*), não importa por quem ou pelo que eles tenham sido emitidos.

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

Páginas adiante, a chave que nos permite compreender a frase até então enigmática de Clarice Lispector: “*por isso, quando pensamos que perdemos nosso tempo, seja por esnobismo, seja por dissipação amorosa, estamos muitas vezes trilhando um aprendizado obscuro, até a revelação final de uma verdade desse tempo que se perde*” (DELEUZE, 2003, p. 21, grifos meus).⁴ Qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo. É apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo, que nos parecia perdido. Parece ser a uma conclusão semelhante que chega a personagem Lori: após um longo relacionamento com Ulisses, ela pôde aprender com ele muitas coisas, ainda que a matéria de seu aprendizado tenha sido não aquilo que lhe quis ensinar o professor Ulisses, mas todos aqueles signos que, sem saber, o homem Ulisses emitia todo o tempo. Mas é a sequência do parágrafo de Deleuze que nos interessa mais diretamente:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos

⁴ É evidente aqui a alusão de Deleuze ao romance magistral de Proust, *Em busca do tempo perdido*, com a afirmação de que nenhum tempo se perde, se aceitamos tal tempo como o tempo de um aprendizado.

emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2003, p. 21).

Este pequeno trecho está pleno de coisas interessantes; retomarei mais à frente a questão da heterogeneidade dos signos e a problemática do aprender. Por ora, ficarei com dois aspectos muito promissores: primeiro, a afirmação de que “nunca se sabe como alguém aprende”; depois, a ideia de que nunca aprendemos *como*, mas sempre *com* alguém.

A ideia de que não é possível saber como alguém aprende foi retomada e melhor desenvolvida por Deleuze em *Diferença e Repetição*, no capítulo “A imagem do pensamento”, em que ele defende a tese de que o pensamento não é “natural” no ser humano, mas que é forçado sempre por um problema. Pensamos quando nos encontramos com um problema, com algo que nos força a pensar. E aprendemos quando pensamos. O aprender é, pois, um acontecimento da ordem do problemático. E é essa noção de problema que faz Deleuze defender a noção de um aprender que não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento. Há uma passagem do texto que é quase que uma reescrita do trecho acima citado de *Proust e os Signos*; vejamos:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). (DELEUZE, 2006, p. 237).

Essa imprevisibilidade do aprender joga por terra toda a pretensão da pedagogia moderna em ser uma ciência, a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem.⁵ Aquilo que a pedagogia controla é aquilo que o professor pensa que ensina, seu currículo, seus conteúdos e suas técnicas; mas para além deste aprendizado quantificável e quantificado, há como que um “aprender quântico”,⁶ um “aprender obscuro”, como diz

⁵ Foucault apontou, em *Vigiar e Punir*, que foi a tecnologia do exame que permitiu à pedagogia sua constituição como ciência: “A escola torna-se o local da elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola ‘examinatória’ marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência” (1991, p. 166).

⁶ Na mecânica quântica, que rompeu com a Física tradicional, a noção de quantum de energia implica em uma descontinuidade da grandeza quantificada. É por isso que jogo aqui com a ideia de um “aprender quântico”, que opera uma descontinuidade em relação àquilo que é ensinado.

Deleuze, que em princípio nem o próprio aprendiz sabe que está aprendendo. Não há métodos para aprender, não há como planejar o aprendizado. Mas o aprender acontece, singularmente, com cada um.

Na perspectiva da reconhecimento platônica, que é uma espécie de “submundo” do aprendizado na pedagogia ocidental, o que importa é o saber. Isto é, aprender é adquirir, é colocar-se de posse de um saber. É esse saber que pode ser verificado, quantificado pelos processos avaliativos que se dedicam a afirmar se um aluno aprendeu ou não, o quanto aprendeu. No âmbito da reconhecimento pura, adquirimos, com o aprendizado, algo que já possuíamos; aprendemos para recuperar, em nós, algo de que já estávamos de posse, mas não sabíamos. Deleuze muda radicalmente essa equação, ao colocar ênfase não no saber, mas no próprio aprender. Ao afirmar que *“aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro”* (2006, p. 238) enfatiza o aprender como processo, como passagem, como acontecimento. Jogando com as imagens, defende que a aprendizagem está mais bem representada pelo rato no labirinto (que aprende com sua errância, sem nunca achar uma saída) do que pelo filósofo que saiu do fundo da caverna, que coloca ênfase no saber, não no processo do aprender. E se o que importa é o processo, vale mais viver o acontecimento do que efetivamente aquilo que se adquire com essa passagem. Aqui a imagem pedagógica da “caverna platônica” já não faz sentido; é melhor estar dentro da caverna, vivendo suas experiências e aprendendo, do que ser conduzido para fora dela por alguém que “sabe mais” porque já fez o percurso antes. O aprendiz é aquele que sofre e diverte-se com sua errância, aprendendo durante um processo que não tem fim, porque não teve um começo. Não há ponto de partida para a aventura do aprender, assim como não há ponto de chegada.

Então, como e qual o sentido de se quantificar o acontecimento aprender? Pobre pedagogia, que se perde em querer quantificar o quântico, a ruptura, o inquantificável...

Outra dimensão importante a ser destacada no aprender é a corporeidade. Se na tradição platônica o aprender acontece na alma, como reconhecimento, Deleuze introduz em sua “quase-teoria” a dimensão corporal, visto que se ampara em Espinosa, filósofo do século XVI que se colocou na contramão da tradição filosófica ao afirmar a não separação entre corpo e alma, entre corpo e mente, de modo que pensar é um ato físico.⁷ Espinosa afirmou que os

⁷ Também Nietzsche, outra referência de Deleuze, seguiu esta trilha, ao afirmar, por exemplo: *“Corpo sou eu e alma” – assim fala a criança. E porque não se deveria falar como as crianças? Mas o desperto, o sabedor, diz: corpo sou eu inteiramente, e nada mais; e alma é apenas uma palavra para um algo no corpo.* (2011, p. 34-35).

corpos se movimentam e se transformam, como resultado de encontros com outros corpos e situações, e chamou estas transformações de *afecções*. As mudanças no corpo implicam também em mudanças no pensamento, posto que corpo e mente são dois aspectos de uma mesma realidade. A mudança de estado que implica em um aumento da potência de agir e de pensar é o *afeto da alegria*; a mudança de estado que implica em uma diminuição da potência de agir e de pensar é o *afeto da tristeza*. De modo que podemos afirmar que o aprender é um afeto alegre, pois trata-se de uma modificação em nosso corpo e em nossa mente que aumenta nossa capacidade de agir e de pensar.

A este processo do aprender Virgínia Kastrup denominou “aprendizagens inventivas”. Aprender não é apenas assimilar, reproduzir o que já está dado; aprender é criar, inventar, modificar a si mesmo e aos outros. Dialogando com as explorações em biologia da cognição desenvolvidas por Humberto Maturana e Francisco Varela, ela aponta para a dimensão corporal do ato de aprender:

...a aprendizagem, como a adaptação, é compatibilidade com o meio, e não adequação ao meio ou representação do meio. Aprender é coordenar mente e corpo, fazer com que organismo e meio entrem em sintonia. Isso significa encarnar ou inscrever a cognição no corpo. (KASTRUP, 2007, p. 172).

Um exemplo bastante simples e familiar a todos nós é o ato de aprender a dirigir um automóvel. Para que este aprendizado se produza, é necessária uma interação corpo-mente-carro: tanto quanto qualquer outro – e talvez, ainda mais que em outros – este aprender é encarnado, processa-se no corpo, sendo produzido na forma de um agenciamento aprendiz-automóvel. Há toda uma cognição envolvida no processo, mas ela nunca é puramente mental, é toda uma afecção do corpo que se processa no ato de aprender.

O outro aspecto desta “quase-teoria do aprender” que quero salientar é a afirmação de que aprender é fazer *com* o outro, não fazer *como*, imitar o outro. Também é uma ideia retomada em *Diferença e Repetição*, onde Deleuze afirma que “*nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo*” (2006, p. 48). O exemplo dado por ele é esclarecedor: o que significa aprender a nadar? Aprende-se a nadar quando o corpo do aprendiz entra em sintonia com os signos da água. De nada adianta “fazer como” um instrutor, um professor de natação; é perfeitamente possível saber representar e reproduzir todos os gestos de um nadador e não saber nadar. Se o aprendiz não se lançar à água, se misturar com ela, se deixar ser levado por

ela para, no próprio movimento, ser capaz de entrar em sintonia com a água, ele não terá aprendido. Um aprendiz aprende a nadar fazendo com, fazendo junto com o professor, não apenas fazendo como ele, o imitando. O exemplo do aprender a nadar permite a Deleuze afirmar que “*toda educação [é] alguma coisa amorosa, mas também mortal*” (2006, p. 48); não se aprende a nadar a não ser desenvolvendo um amor pela água, mas este amor é, ao mesmo tempo, um constante risco de morte. E, segundo o filósofo, isso se estende para qualquer processo educativo.

Sendo o aprender um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções.

No conto *Les Bergers*, do livro *Mondo et autres histoires*,⁸ o escritor francês J.M.G. Le Clézio narra a história do personagem Gaspar, que se vê perdido no deserto e encontra um oásis, habitado por uma comunidade de crianças. Fica ali por um tempo que não sabe precisar se são meses ou anos. E comenta:

Havia muitas coisas para aprender, aqui em Genna. A gente não as aprendia com as palavras, como nas escolas das cidades; a gente não as aprendia forçadamente, lendo livros ou andando nas ruas cheias de barulho e de letreiros brilhantes. A gente aprendia sem se dar conta, às vezes muito rápido, como uma pedra que silva pelo ar, outras vezes muito lentamente, dia após dia. Eram coisas muito belas, que duravam muito tempo, que não eram nunca parecidas umas com as outras, que mudavam e se moviam o tempo todo. A gente as aprendia, depois as esquecia, depois as aprendia de novo. A gente não sabia muito bem como elas vinham: elas estavam lá, na luz, no céu, sobre a terra, nos sílex e nos pedaços de mica, na areia vermelha das dunas. Era suficiente vê-las e ouvi-las. Mas Gaspar sabia bem que as pessoas de fora não podiam aprendê-las. Para aprendê-las, era necessário estar em Genna, com os pastores, com o grande bode Hatrous, o cão Noun, a raposa Mím, com todas as estrelas sobre você e, em algum lugar do pântano cinza, o grande pássaro com plumagem cor de espuma. (LE CLÉZIO, 2010, p. 278).

Aprendemos com a convivência, com a presença, com o corpo todo; Deleuze afirma que no aprender “*não há ideomotricidade, mas somente sensório-motricidade*” (2006, p. 48), isto é, que aprender não implica em um movimento na ideia, mas sim em um movimento na sensibilidade, no corpo. É o que mostra o conto de Le Clézio: apenas depois de estar muito tempo naquele lugar (que seus habitantes chamavam de Genna), de se identificar com ele, de

⁸ O título do conto é *Os Pastores* e está no livro *Mondo e outras histórias*, sem tradução no Brasil. A tradução do trecho citado é minha.

se tornar presente, de conviver com o lugar e seus habitantes, foi que Gaspar o aprendeu, aprendeu dele, aprendeu *com* ele. É preciso estar sensível ao que se passa, ser tocado pelos signos, para que o aprender aconteça.

Mas se o aprender implica em presença, em uma *colocação espacial*, ele implica também em uma *colocação temporal*. É o que levou um outro escritor francês, Daniel Pennac, a propor o que ele denominou de uma espécie de “tempo verbal do aprender”, o “presente de encarnação”: aprendemos quando encarnamos – fazemos corpo, fazemos carne – uma ideia.⁹

Seria necessário inventar um tempo particular para a aprendizagem. O presente de encarnação, por exemplo. Estou aqui, nesta sala e, enfim, compreendo! É isso aí. Meu cérebro difuso por meu corpo: isso se encarna.

Quando não é este o caso, quando não entendo nada, eu me desmancho no lugar, desintegro-me no tempo que não passa, fico como poeira e o menor sopro me dispersa.

Para que o conhecimento tenha uma chance se encarnar no presente de uma aula, somente é necessário deixar de brandir o passado como uma vergonha e o futuro como um castigo. (PENNAC, 2009, p. 70).

Aprender, pois, como acontecimento, como presença espaciotemporal, como processo, como passagem. Na concepção do “presente de encarnação” de Pennac está presente também a ideia de que aprender é da ordem do sensível (encarnar-se) mais do que do inteligível, simplesmente. E também a questão de que se aprende *apesar* daquilo que se ensina; o que causa e aprofunda os problemas de aprendizagem em certas crianças é o fato de tomá-las como tendo um passado de fracasso (vergonha), que desenha um futuro também fracassado (castigo). Quando esse tipo de exigência é deixado de lado, a criança aprende, uma vez que se sente livre para viver sua própria experiência.

Passemos, para finalizar, ao último elemento da “quase-teoria do aprender” exposta por Deleuze, a questão da heterogeneidade. Na citação já feita aqui de *Proust e os Signos* ela estava presente: “o signo implica em si a heterogeneidade como relação” (2003, p. 21); e seria retomada em *Diferença e Repetição*, de forma mais extensa:

⁹ Os trechos citados foram retirados do livro *Chagrin d'école*, publicado originariamente em 2007; as traduções são minhas. Nele, Pennac, que foi professor de francês até se aposentar, narra suas experiências como aluno-problema, com dificuldades de aprendizagem, e dos dois ou três professores que o “salvaram” de sua condição, bem como sua atuação como professor, procurando ser também alguém que fizesse a diferença na aprendizagem de seus alunos. Deste livro há uma tradução brasileira, mas na qual se perde a força do título francês, que poderia ser traduzido por algo como “Tristeza de escola”; na versão brasileira, certamente por razões comerciais, ganhou o título mais palatável – e muito menos interessante – *Caderno de Escola*.

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). O signo compreende a heterogeneidade, pelo menos de três maneiras: em primeiro lugar, no objeto que o emite ou que é seu portador e que apresenta necessariamente uma diferença de nível, como duas disparatadas ordens de grandeza ou de realidade entre as quais o signo fulgura; por outro lado, em si mesmo, porque o signo envolve um outro “objeto” nos limites do objeto portador e encarna uma potência da natureza ou do espírito (Ideia); finalmente, na resposta que ele solicita, não havendo “semelhança” entre o movimento da resposta e o do signo. (DELEUZE, 2006, p. 48).

Dizendo de outro modo, aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo. Segundo Deleuze isso se dá porque se aprender é relacionar-se com signos, eles, como problemas, pedem uma resposta e esta é sempre singular, inovadora. Cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. Ou seja, numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os alunos e que cada um aprende a seu próprio modo. A heterogeneidade de que fala Deleuze é esta multiplicidade. É por esta razão, por ser relação, que o signo implica em heterogeneidade, em diferença, e não em mesmidade, na contramão dos esforços de toda a pedagogia escolar com sua maquinaria de serialização, de produção de subjetividades em série.

Em suma, não há semelhança entre os diferentes fazeres com os mesmos signos. Não há semelhança e reprodução do mesmo no aprender, visto que não fazemos *como*, não imitamos, mas fazemos *com*, fazemos junto, fazendo de nosso próprio jeito, construindo nossa própria resposta. No aprender, não há reconhecimento, retorno ao mesmo para todos, mas há no aprender criação, geração de diferenças, de possibilidades sempre novas que se abrem para cada um.

Enfim, esse percurso foi também para tomar posição em relação aos riscos que corremos com as atuais políticas afirmativas na educação brasileira: em nome da afirmação das diferenças, do direito de todos a aprender, pretende-se homogeneizar, levar todos ao mesmo. Mas, queiramos ou não, o aprender se coloca para além daquilo que fazemos em nossas salas de aula, impondo sua heterogeneidade, a criação de diferenças, sempre. A questão, afinal, é se somos capazes de reconhecer e valorizar essas diferenças, ou se permanecemos, como professores, no papel de tentar trazer todos para o mesmo lugar, mesmificando. “Educação para todos” não significa, necessariamente, a *mesma* educação para

todos. Que todos tenham acesso à educação é um projeto social e político mais do que necessário em nosso país; mas que cada um tenha acesso à educação segundo suas necessidades, de acordo com suas diferenças.

Tendo sido posto neste texto o acento sobre o aprender, concluo com a afirmação do ensinar, nossa tarefa precípua como professores. Como vimos, ensinar consiste em emitir signos, sem que tenhamos controle em relação ao que será feito com eles, por aqueles que os encontrarem. Isso não significa que não devamos emitir signos, mas sim que precisamos nos desapegar deles, precisamos abdicar de nossa vontade de controlar o aprendizado de cada um de nossos alunos, apesar de todas as boas intenções que possamos ter com isso. Precisamos ter a coragem de ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todos façam da mesma maneira, sejam da mesma maneira. Uma vez mais Daniel Pennac nos ajuda a pensar, quando escreve:

Mas é isso, ensinar: recomeçar sempre, até nossa necessária desapareição como professor. Se fracassamos em instalar nossos alunos no presente do indicativo de nossa aula, se nosso saber e o gosto de seu uso não pegarem nesses meninos e meninas, no sentido botânico do termo, errarão no terreno pantanoso de uma falta indefinida. Certamente não teremos sido os únicos a aprofundar estas galerias ou a não saber como enchê-las, mas essas mulheres e esses homens terão de toda forma passado vários anos de sua juventude lá, sentados à nossa frente. E isso não é pouco, um ano de escolaridade perdido: é a eternidade num aquário. (PENNAC, 2009, p. 68-69).

O desapego que precisamos exercitar como professores é a preparação para nosso desaparecimento; se somos capazes de, ao emitir signos, mobilizar nos alunos o acontecimento aprender (que Pennac chama de instalação no tempo do aprendizado, o presente de encarnação), então já não somos necessários depois disso. Abrimos o caminho; que caminho será esse, cada aluno escolherá, inventará e trilhará, em sua singularidade.

Mas, de fato, não há tempo perdido no aprender, se formos capazes de reconhecer as diferenças. Atentos ao processo, mais do que ao produto, precisamos ter olhos para ver, para poder valorizar cada acontecimento singular.

Referências

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras** – dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir** – história da violência nas prisões. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LE CLÉZIO, J.M.G. **Mondo et autres histoires**. Paris: Gallimard (Folio), 2010.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

PENNAC, Daniel. **Chagrin d'école**. Paris: Gallimard (Folio), 2009.

SPINOZA. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Submetido em abril de 2017

Aprovado em maio de 2017