



## O que pode uma aula? Uma pergunta entre o pensar e o aprender no encontro com Gilles Deleuze

*What can a class do? A question between thinking and learning in encounter with Gilles Deleuze*

**Laurici Gomes<sup>1</sup>**  
**Giulia Carolina Lage Amaral<sup>2</sup>**

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo discutir a concepção deleuziana de aula em conexão com suas considerações acerca do aprender. Neste sentido, em um primeiro momento, apresentaremos essas considerações mostrando como, apesar de ser considerado como uma temática secundária em sua obra, o aprender se articula com o pensar, tema central de sua filosofia. Nesse cenário, em um segundo momento, discutiremos a concepção deleuziana de aula, destacando questões como a heterogeneidade, o tempo e o afeto. Em nossas considerações finais, discutiremos como a aula observada a partir da relação entre o aprender e o pensar, na perspectiva de Deleuze, nos possibilita problematizar o processo de escolarização.

**Palavras-chave:** Deleuze; Aula; Aprendizado.

**Abstract:** This brief article aims to discuss Deleuze's conception of the class in connection with his considerations about learning. In this sense, initially, we will present these considerations, showing how, despite being considered a se-

---

1. - [laurici.gomes@uemg.br](mailto:laurici.gomes@uemg.br). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente trabalha como docente na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional. <https://orcid.org/0000-0002-0392-0238>

2. - [giulia.lage@gmail.com](mailto:giulia.lage@gmail.com). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciatura em Português. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Professora de Língua Portuguesa no Colégio Santa Maria - Coração Eucarístico.

condary theme in his work, learning is articulated with thinking, a central theme of his philosophy. In this context, in a second moment, we will discuss Deleuze's conception of the class, highlighting issues such as heterogeneity, time, and affect. Finally, in our concluding remarks, we will discuss how the class, observed from the perspective of the relationship between learning and thinking according to Deleuze, allows us to problematize the process of schooling.

**Keywords:** Deleuze; Class; Learning

## Introdução

Gilles Deleuze (1925-1995) formou-se em filosofia pela Sorbonne e, durante muitos anos, atuou como professor. Iniciando a docência no Ensino Médio, foi mais tarde, na Universidade de Vincennes, entre 1971 e 1987, que Deleuze ministrou o que se tornaria um dos mais famosos cursos da instituição e que foi, em sua própria perspectiva, a experiência que o formou como professor. Ao longo de sua carreira docente, entretanto, nunca deixou a produção acadêmica de lado. Em 1968, Deleuze publicou sua tese de doutorado, intitulada *Diferença e Repetição*, em que se debruça sobre a natureza do pensamento. Essa, ainda hoje, é considerada uma de suas mais importantes obras, além de grande responsável por dar ao filósofo a alcunha de “pensador da diferença”.

Embora não tenha escrito especificamente sobre Educação, Deleuze foi professor durante quase 40 anos de sua vida. Nas palavras de Silvio Gallo, essa experiência permitiu que Deleuze desenvolvesse uma “quase-teoria” do aprender, uma vez que sua vivência como docente suscitou produtivas reflexões sobre o processo de aprendizagem, a figura do professor e a concepção de aula.

Numa série de entrevistas concedidas a Claire Parnet, denominada *O Abecedário* de Gilles Deleuze, filmadas entre 1988 e 1989, o filósofo compartilhou, de maneira mais aprofundada, algumas de suas reflexões e perspectivas sobre sua vivência como professor. Ainda que o tenha feito de maneira difusa, e a partir de um mergulho memorialístico não-linear, são esses os relatos sobre os quais, em predominância, partiremos, no intento de compreender, de maneira holística, em que consiste uma aula para Deleuze. Porém, antes disso, consideramos crucial mergulharmos, mesmo que brevemente, em uma temática considerada como secundária em sua obra: a aprendizagem.

## Aprender é decifrar signos

Em *Proust e os Signos*, Deleuze diz que o objeto do aprender são os signos e que o saber que advém desse aprendizado não é abstrato, e sim temporal. Antes de tudo, aprender é “considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados” (Deleuze, 2003, p. 4). Aprender é tornar-se sensível

aos signos, o que envolve certa experiência do tempo. Tudo aquilo que tem a capacidade de nos ensinar algo, ensina emitindo signos. Essa “quase teoria” deleuziana do aprender nos obriga, então, a compreender o que o filósofo entende por signo e qual é o seu estatuto no interior de sua filosofia<sup>1</sup>.

O signo é efeito de um encontro, e, sendo assim, não pode ser dado de antemão, pois se apresenta sempre no interior de uma relação. No entanto, não é em qualquer relação que os signos se apresentam, seu solo são os encontros com o não corriqueiro, cotidiano, com aquilo que não temos referências prévias, que não pode ser reconhecido. O solo dos signos são encontros no quais se apresenta a irreducibilidade do heterogêneo. Estes são encontros intensivos, que atingem antes de tudo a sensibilidade, e somente depois a inteligência. São encontros que intensificam a sensibilidade, conduzindo-a ao seu limite. O signo é o efeito dessa intensificação, o limite entre o sensível e o insensível. Diz Deleuze:

*A sensibilidade, em presença daquilo que só pode ser sentido (o insensível, ao mesmo tempo), encontra-se diante de um limite próprio – o signo – e se eleva a um exercício transcendente – a enésima potência (Deleuze, 1988, p. 231).*

O conceito deleuziano de signo está ligado ao esforço de pensar a diferença como ponto de partida, e, assim, requer ser entendido à luz do seu embate com a imagem dogmática do pensamento, com o domínio da representação e o modelo da reconhecimento. Da ideia de que o pensamento pressupõe coordenadas, eixos, orientações a partir das quais se desenvolve, que possui “uma geografia antes de ter uma história” (Deleuze, 1974, p. 131), se originam imagens que fornecem de antemão uma concepção do que venha a ser o pensamento, sua natureza, sua finalidade. A essas imagens, Deleuze atribui o nome de imagem do pensamento. Uma das questões mais instigantes da filosofia deleuziana se encontra na tese de que a imagem do pensamento bloqueia o próprio pensar. Essa tese é construída a partir de uma abordagem problematizadora da história da filosofia que se inicia com Platão, que tem como pressuposto uma imagem dogmática, moral, do pensamento, advinda do senso comum, portanto, não filosófica. O pensamento aparece nessa imagem como o “exercício natural de uma faculdade, dotado para o verdadeiro, em afinidade com o verdadeiro, sob o duplo aspecto de uma boa vontade do pensador e de uma natureza reta do pensamento” (Deleuze, 1988, p. 218).

Se o pensamento é natural, não há porque questionar acerca do seu significado, não há porque desconfiar de sua afinidade com a verdade. Apesar das várias filosofias, essa imagem do pensamento permanece, segundo Deleuze, como “o pressuposto subjetivo da Filosofia em seu conjunto” (Deleuze, 1988, p. 219). Tornar explícita essa imagem do pensamento moral que orienta a filosofia, e pensar em um novo começo da

filosofia, é o ousado movimento pretendido pela obra deleuziana. Esse novo começo da filosofia se encontra na possibilidade de se pensar sem pressupostos. O ponto de partida para isso é a radical crítica à imagem do pensamento moral, a “luta rigorosa contra a Imagem denunciada como não-filosofia” (Deleuze, 1988, p. 219-220). Esse embate, porém, deve se estender a toda e qualquer imagem do pensamento, e não somente a moral, a pré-filosófica, até que se chegue ao pensamento sem imagem. “Como se o pensamento só pudesse começar, e sempre recomeçar, ao se libertar da imagem e dos postulados” (Deleuze, 1988, p. 220). É fundamental ressaltar, antes de avançarmos um pouco mais, que as discussões sobre a imagem do pensamento, tal como apresentadas por Deleuze, não concernem exclusivamente à filosofia. Imagens do pensamento orientam a produção de conhecimentos, o desenvolvimento de métodos educacionais, estão na base das ciências, das artes, entre outros campos da vida humana, como a moral, a ética e a política.

Para um novo começo do pensamento, a filosofia deve, além de rejeitar a imagem forjada pelo senso comum, também abandonar a “forma da representação”. Para Deleuze, Platão é o grande responsável pela sedimentação dessa imagem moral do pensamento ao longo da história, na medida em que funda o domínio da representação que a filosofia reconhecerá como seu. Como defende o filósofo em *Platão e os Simulacros*, o objetivo do dualismo entre mundo verdadeiro e mundo aparente, entre ideia e imagem, é oferecer um critério para distinguir dois tipos de imagem: as cópias-ícones (cópias verdadeiras) e os simulacros-fantasmas (cópias falsas). A cópia-ícone é uma imagem que possui semelhança com a ideia, seu modelo original, enquanto os simulacros-fantasmas são “imagens sempre submersas na dessemelhança” (Deleuze, 1974, p. 262).

A motivação platônica, segundo Deleuze, é “assegurar o triunfo das cópias sobre os simulacros, de recalcar os simulacros, de mantê-los encadeados no fundo, de impedi-los de subir à superfície e de se “insinuar” por toda parte” (Deleuze, 1974, p. 262). Platão estabelece assim que uma imagem é verdadeira quando, como cópia da ideia, possui semelhança com seu modelo, enquanto uma imagem é falsa quando simula ser uma cópia da ideia. O que está em jogo aqui é uma semelhança interna e derivada. Derivada porque encontra seu fundamento na “identidade superior da Ideia” (Deleuze, 1974, p. 262), e interna porque não se dá a partir da relação com outra coisa, por manter-se idêntica a si mesma ao longo do tempo. É a partir da identidade da ideia, do original, que Platão distingue entre cópia e simulacro. O simulacro não pode ser definido a partir do modelo das ideias, o modelo do Mesmo, se é possível pensar em um modelo para estas imagens ele só pode ser outro modelo, o “modelo do Outro de onde decorre uma dessemelhança interiorizada” (Deleuze, 1974, p. 263). O simulacro é “um devir sempre outro, um devir subversivo das profundidades, hábil a esquivar o

igual, o limite, o Mesmo ou o Semelhante: sempre mais e menos ao mesmo tempo, mas nunca igual” (Deleuze, 1974, p. 264)

Segundo Deleuze, o trabalho da filosofia platônica foi impor um limite ao devir, torná-lo semelhante e, ao que resiste a isso, ao que escapa a toda semelhança, ao mesmo, ao igual, recalca-lo. Platão então funda “o domínio da representação preenchido pelas cópias-ícones” (Deleuze, 1974, p. 264), domínio das imagens que possuem um fundamento abstrato, o idêntico a si mesmo. Deleuze encontra no primado da identidade o solo de fundação da filosofia da representação. “O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é pensada, define o mundo como representação” (Deleuze, 1988, p. 15-16). O primado da identidade se apresenta então como pressuposto para pensar, assim o pensamento se torna representacional. Devido ao primado da identidade, a reconhecimento, uma banalidade cotidiana, segundo Deleuze, foi elevada à modelo do pensamento.

O pensamento representacional opera através da dinâmica da reconhecimento, onde conhecer é sempre reconhecer, subsumir ao mesmo tudo aquilo que se encontra. Acerca da reconhecimento, diz Deleuze em *Diferença e Repetição*: “A reconhecimento se define pelo 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...” (Deleuze, 1988, p. 221). Se como modelo especulativo a reconhecimento é insignificante, ela ganha significado quando observada à luz dos fins aos quais atende, em sua finalidade prática, no reconhecimento dos valores estabelecidos. Como reconhecimento dos valores estabelecidos, a reconhecimento alimenta a imagem dogmática, moral, do pensamento, onde pensar aparece como algo sumamente bom, que não faz nenhum mal, nem ao pensador, nem aos poderes estabelecidos. Dessa forma, existe uma profunda conexão entre a imagem moral do pensamento, o domínio da representação e o modelo da reconhecimento.

Deleuze procura recuperar a potência do ato de pensar, o que requer romper com a imagem dogmática do pensamento. O filósofo diferencia pensamento e ato de pensar, enquanto o primeiro está ligado à contemplação, o segundo está ligado à ação, à atividade criadora. O ato de pensar encontra sua gênese, no entanto, no pensamento, sendo que, para que isso ocorra, é necessária, justamente, a destruição da imagem do pensamento, dos pressupostos do próprio pensamento. O ato de pensar é gerado no pensamento quando este é violentado por alguma coisa que o força pensar. O ato de pensar não é fruto da boa vontade do pensador, não é um exercício natural, e sim é gerado por um arrombamento, pelo encontro com o fora do pensamento. Como diz Deleuze, é justamente o encontro com os signos que força a pensar. “O que nos força a pensar é o signo.

O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar” (Deleuze, 2003, p. 91).

Sem encontro com signos, o pensamento permanece submetido aos seus pressupostos, à imagem do pensamento, à forma da representação, ao modelo da reconhecimento, bloqueando assim o próprio ato de pensar. O signo força pensar porque é o irreduzivelmente heterogêneo, e assim elimina o primado da identidade, como pressuposto do pensamento, obrigando-o a sair da representação. O signo força a pensar porque, com isso, a reconhecimento não pode ser tomada como modelo único da forma de operar do pensamento. Como exercício de reconhecimento, o pensamento é impotente diante dos signos. O signo coage a criar, a sair da contemplação, e a criação é a própria gênese do ato de pensar no pensamento.

Na medida em que observamos o estatuto dos signos na obra deleuziana, podemos compreender como sua “quase-teoria” do aprender, mesmo sendo tomada como periférica, se articula com o tema central da sua filosofia: o pensamento. O que Deleuze diz acerca do aprender deve ser visto à luz de sua radical tentativa de desconstrução da imagem dogmática do pensamento, apoiada no domínio da representação e no modelo da reconhecimento. A aprendizagem é fruto desse violento contato do pensamento com seu fora, com os signos, que forçam a pensar. Como interpretação dos signos, aprender se encontra então vinculado ao que Deleuze chama de ato de pensar. Com isso, o filósofo nos convida a um diálogo extremamente relevante com a pedagogia e as teorias da aprendizagem, nos levando a investigar profundamente se a forma como concebem o aprender possibilita que este se conjugue com o pensar. Essa conjugação é muitas vezes tratada como óbvia, mas a filosofia deleuziana nos leva a desconfiar dessa obviedade, na medida em que não se questiona o próprio pensamento por tomá-lo como um exercício natural, o que é condizente com a imagem dogmática do pensamento.

Quando Deleuze afirma que o primeiro movimento do aprender é tomar as coisas como se emitissem signos, está em jogo uma forma de encontro, um encontro com o fora do pensamento, com o irreduzivelmente heterogêneo. O segundo movimento do aprender é a interpretação dos signos, que está ligada à criação, à invenção. Para que se realize uma boa interpretação, no entanto, é necessário, superar a ilusão de que o signo está ligado ao objeto que o emite e ao sujeito que o decifra. Para alcançar a boa interpretação é necessário superar tanto o objetivismo como o subjetivismo. O signo é fruto de uma relação que é irreduzível aos termos relacionados, ou seja, o signo requer pensar a heterogeneidade como relação.

O aprender, como interpretação de signos, implica justamente pensar essa heterogeneidade da relação. Com isso, a “quase-teoria” do aprender deleuziana nos leva a outra maneira de se pensar o aprendizado, não mais tendo como ponto partida o

sujeito e o objeto, mas a relação. É a relação que produz estes dois polos. Dessa forma, aprender é inventar a si mesmo, assim como inventar o mundo. Disso decorre que não é possível construir uma teoria generalizante do aprender que consiga prever, sistematizar, as formas de aprendizado, pois aprender envolve o que é produzido em cada relação, em cada encontro.

Se a aprendizagem não pode ser pensada a partir do objeto para o qual se volta, nem a partir das disposições do sujeito aprendente, não é possível saber como alguém aprende, porém, “de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (Deleuze, 2003, p. 21). A perspectiva deleuziana coloca radicalmente em questão as pretensões da pedagogia em controlar, quantificar e verificar o aprendizado, assim como as próprias metodologias de ensino e aprendizagem. A experiência do aprender é tão imprevisível que o próprio aprendente não sabe muito bem se está aprendendo ou não. Com isso, Deleuze coloca em questão também a figura do professor.

Como diz Deleuze, tudo o que nos ensina emite signos. A própria palavra ensinar, em sua raiz etimológica, indica o movimento de colocar um signo, *insignare*, apresentar sinais para que outros possam seguir para alcançar algo. O professor, na qualidade de quem ensina, se apresenta também no pensamento deleuziano como um emissor de signos, mas o sentido de signo não é o de um sinal de orientação, para se seguir, um direcionamento, mas o que coage à interpretação, à invenção, à criação, o que força a pensar, a inventar a si mesmo e ao mundo. Ao invés de gestos para serem reproduzidos, o professor emite signos para serem interpretados. Se aprende *com* alguém, em uma relação, que sempre se caracteriza pela imprevisibilidade, e não *como* alguém, ou seja, reproduzindo o mesmo, o idêntico. Mestres são aqueles que emitem signos e não controlam o aprendizado, são aqueles que “sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (Deleuze, 1988, p.54).

## Deleuze e a aula

Com base na entrevista de Claire Parnet, transcrita generosamente por Tomaz Tadeu Silva para fins didáticos, e também a partir das obras *Proust e os Signos* e *Diferença e Repetição*, discutiremos o conceito de aula para Deleuze a partir de um mergulho em sua vida como professor, dando destaque a algumas de suas práticas pedagógicas à luz de sua caracterização do movimento de aprender:

Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. [...]. Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas

há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante (Deleuze, 1988).

As aulas de Gilles Deleuze na Universidade de Vincennes, ao contrário do que ocorria na maior parte das universidades à época, eram abertas não apenas aos estudantes de filosofia, mas a todo e qualquer público interessado. Em todas as outras instituições nas quais havia lecionado, Deleuze sempre se deparou com um público essencialmente formado por estudantes de um mesmo curso, fosse este o liceu - o que hoje conhecemos como Ensino Médio - fosse nas universidades, lecionando para públicos de cursos específicos, como o de filosofia. Os interesses, nesses contextos, eram predominantemente convergentes entre os estudantes. Essa abertura ao público, aos filósofos e não-filósofos, estudantes e não-estudantes, não só rompeu com uma estrutura há muito cristalizada no contexto da educação, como também emergiu na formação de um público extremamente variado e, por fim, nas reflexões que Deleuze mais tarde faria sobre a aula, o aprender e o ofício de professor.

Deleuze descreveu seu público de Vincennes como “um novo tipo de público, completamente novo, que não era mais composto de estudantes, que misturava todas as idades, pessoas de atividades muito diferentes, inclusive doentes de hospitais psiquiátricos” (Deleuze, 1988). O filósofo demonstrava valorizar de maneira peculiar a heterogeneidade que a abertura ao público proporcionava às suas aulas<sup>2</sup>. Ao contrário do que possa parecer, sobretudo em uma estrutura educacional que tradicionalmente valorizava a convergência de interesses e a homogeneidade entre os participantes de uma aula, Deleuze percebeu que, por mais diferentes que fossem entre si os participantes de suas aulas, era possível perceber uma unidade naqueles grupos. Segundo ele: “Era o público talvez mais variado e que encontrava uma unidade misteriosa em Vincennes. Ao mesmo tempo, o mais variado e o mais coerente em função de Vincennes. Vincennes dava uma unidade a esse público desarmônico” (Deleuze, 1988). Por mais heterogêneos que fossem, havia ali um fio condutor que fazia com que, em algum momento, por algum motivo, à sua maneira, cada integrante do público se conectasse àquilo que se discutia em suas lições. Para além disso, mesmo em um público heterogêneo, era possível perceber o surgimento de entrelaçamentos inimagináveis entre os participantes, a partir das conexões que os momentos-aula proporcionavam a eles.

O caráter receptivo dos cursos de Deleuze aumentava o interesse do público e resultou em um rápido e duradouro reconhecimento da qualidade de suas aulas. Por conseguinte, a alta procura culminava em aulas sempre cheias e disputadas. Na biografia cruzada que produziu sobre a vida e a obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, o escritor François Dosse descreveu o cenário que as aulas de Deleuze configuravam pelos espaços de Vincennes: “Não apenas a sala ficava cheia, como havia estudantes sentados no

pequeno tablado em torno da mesa do professor. Outros tinham de ficar no corredor, e a porta era deixada aberta para que pudessem ouvir” (Dosse, 2010, p. 110).

Essa heterogeneidade parece embasar a ideia de Deleuze de que os conteúdos de uma aula não necessariamente precisam ser discutidos, refletidos e construídos apenas por estudiosos ou entusiastas de uma mesma área de conhecimento. Para ele, inclusive, é a própria heterogeneidade a principal responsável pela validade que um determinado assunto ganha na sociedade. Quanto mais difundido um assunto é, dentre entusiastas e não entusiastas, especialistas e leigos, mais perspectivas nascem, mais discussões surgem, maior dimensão ganha. Além disso, novas conexões, sinergias, complementações tornam-se possíveis a partir do momento em que se permite que múltiplas contribuições sobre um mesmo tema tenham igual espaço. A acessibilidade e a multiplicidade<sup>3</sup>, portanto, tornam-se princípios importantes para a concepção de aula na perspectiva de Deleuze.

A diversidade das turmas para as quais Deleuze lecionava consolidou-se como uma das maiores características de sua prática docente. Pensando um pouco mais profundamente, entretanto, não há nada de “surpreendente” ou “inesperado” nessa nova ordem, ao menos se levarmos em consideração o que já havia sido teorizado pelo filósofo em obras anteriores à sua carreira em Vincennes. Em *Proust e os Signos*, de 1964, bem como em sua tese de doutorado, *Diferença e Repetição*, publicada em 1969, Deleuze apresentou uma “quase-teoria” do aprender, que levava em consideração justamente o aspecto da heterogeneidade como um dos princípios para o aprendizado.

A partir de sua “quase teoria” do aprender podemos compreender melhor o que Deleuze pensa sobre a aula. Para haver verdadeiramente aprendizado, a aula deve permitir o encontro com os signos, com o fora do pensamento, um encontro não corriqueiro, intenso, que afeta. Ou seja, a aula deve ser um acontecimento. A aula como acontecimento é aquela que produz o encontro com o heterogêneo. Deleuze chama de acontecimento justamente esse encontro com o fora do pensamento, capaz de fazer emergir no pensamento o ato de pensar, caracterizado pela violência, pelo arrombo. Dessa forma, a defesa deleuziana do público heterogêneo de Vincennes, encontra sua razão de ser em suas próprias considerações sobre o aprender. Um público heterogêneo pode tornar possível o encontro com signos.

Cada um reage de uma forma a um determinado signo que se apresenta. Aprender, nesse sentido, tem a ver com o contato com aquilo que é diferente, que destoa do que é familiar. Para Deleuze, o aprendizado nunca se dá a partir da reprodução do que outro alguém faz, mas sim, e sempre, o aprendizado se faz “com” alguém. A expressão “com” carrega consigo uma ideia de companhia que nos permite compreender que, embora cada aprendizado seja singular, é a partir do contato com as heterogeneidades,

é na relação com elas, que se torna possível o aprender. Se o aprender se dá por meio daquilo que é diferente, com aquilo que é diferente, e se a aula é o meio a partir do qual se pretende estimular que um determinado aprendizado aconteça, é absolutamente compreensível o motivo pelo qual Deleuze tenha desenvolvido tamanha afeição pela heterogeneidade de seu público: este já representava um estímulo importantíssimo para que cada participante ali presente se deparasse, em algum momento, com algo que lhe fosse diferente e, assim, pudesse aprender algo. Ainda que tirasse daquele momento um aprendizado exclusivamente seu, um participante o tinha adquirido na relação com o outro.

Para Deleuze, uma das características mais especiais de uma aula consiste em sua dimensão temporal. A diferença relacionada ao tempo é, por exemplo, o que faz com que o filósofo tenha se tornado um entusiasta da aula, mas tenha sempre detestado as conferências. Enquanto a conferência tem uma dimensão temporal extremamente curta, pontual e limitada, um antes e um depois definitivos, a aula existe num *continuum*. As conferências sempre pareceram difíceis e angustiantes para Deleuze justamente pelo fato de que não dispunham de tempo suficiente para que os participantes pudessem entendê-las. O filósofo admite, inclusive, que nem ele entende bem o porquê de as pessoas participarem de um espaço-tempo tão curto quanto uma conferência.

O que faz com que Deleuze tenha uma preferência pela aula é o fato de ela pressupor uma sequência, permitir uma continuidade. As aulas não se findam em si mesmas como as conferências. Mesmo que uma aula acabe, ela é apenas um ponto numa linha temporal que compõe todo um curso, que predispõe várias outras aulas. Além disso, o tempo de uma aula não se finda com o fim desta, mas se estende entre uma aula e outra. Mesmo o próprio intervalo entre uma e outra aula, para Deleuze, corresponde a uma parte da aula. Isso se explica na ideia de que o entendimento da aula não necessariamente é algo que acontece de maneira imediata. O tempo da aula é apenas uma parte do tempo do aprender, que se estende entre uma aula e outra. Se o tempo de uma conferência não permite ao seu público o tempo necessário para se entender o que foi dito ao longo dela, a aula, por sua vez, oferece uma sequência que dá tempo ao pensamento. Dessa forma, se uma determinada pessoa não entendeu algum ponto daquela aula, pode ser que entenda depois.

Para Deleuze, em princípio, existem basicamente dois modelos, dois tipos de aula, com diferentes concepções. Há, primeiramente, aquelas aulas que pretendem obter uma reação imediata de seu público. De outro lado, há as aulas em que o professor apresenta o tópico sem que haja necessariamente a preocupação de que o público reaja imediatamente àquilo que está sendo apresentado. É esse último modelo de aula, dita aula “magistral”, que Deleuze defende, ao menos em seu próprio fazer docente. Vale

dizer que, embora não concorde plenamente com o termo “magistral”, é esse o modelo com o qual se identifica melhor, justamente pela questão do tempo relacionado a ela. A aula que tem a pretensão de provocar uma reação imediata se assemelha muito às conferências. Elas não oferecem tempo para que um aprendizado aconteça. É por esse motivo, principalmente, que Deleuze sempre deu preferência à aula magistral. Um dos aspectos mais distintos das aulas de Deleuze era o fato de que ele não voltava a um determinado ponto, ou se preocupava em explicar exhaustivamente um determinado tópico, ou mesmo sanava eventuais dúvidas apresentadas por seu público.

Muito embora suas aulas fossem permeadas por intervenções, e por mais que diversos participantes tomassem a palavra ao longo dela, essas intervenções nunca eram tomadas por Deleuze como objeções, como interrupções, como uma busca por entendimento imediato. Ele simplesmente não se preocupava em responder aos eventuais questionamentos que porventura aparecessem, mas também nunca se incomodou com a presença de eventuais questionamentos. Seus alunos, inclusive, acabaram desenvolvendo uma estratégia que, aos olhos de Deleuze, era muito interessante. Segundo ele, os melhores estudantes geralmente perguntavam uma semana mais tarde. Alguns de seus alunos desenvolveram uma espécie de sistema, em que compartilhavam com Deleuze, uma semana depois, algumas notas sobre a aula anterior. Às vezes, diziam algo como “precisamos voltar a esse ponto”. Deleuze não voltava. Para ele, “não fazia diferença”, mas ainda assim, admirava o fato de que, no fim, os alunos tinham esperado.

Os questionamentos, na verdade, eram parte do que para o filósofo pretende ser a experiência de uma aula. Sua prática docente envolvia a abertura às intervenções, porém sem a necessidade de uma devolutiva, de uma réplica imediata. Tudo era visto apenas como contribuição para a aula em si. A partir de tudo aquilo que acontecia ao longo da aula, cada participante tiraria - ou não - por si mesmo, a seu tempo, suas percepções, reflexões e elaborações. Esse é, para Deleuze, um dos poderes da aula: o de se estender para além de si. É, também, o que o respalda em não responder diretamente aos questionamentos que seu público fazia. Para ele, sempre tem alguém que não entende na hora. Isso não quer dizer que não vá entender depois. Muitas vezes, se alguém não entendeu algo imediatamente, pode ser que dali a pouco tempo entenda, porque, nesse ínterim, algo aconteceu. Esse é um dos efeitos da aula, uma espécie de efeito retroativo. É preciso dar-se tempo para o aprender, e isso ensinou Deleuze a seu público. Se não entender na hora, basta esperar.

Se para Deleuze o aprender diz respeito aos signos, esses signos, por sua vez, correspondem a diferentes linhas temporais.

*Os mundos de signos, os círculos da Recherche, se desdobram, então, segundo linhas do tempo, verdadeiras linhas de aprendizado; mas, nessas linhas, eles interferem uns nos outros, reagem uns sobre os ou-*

tros. Sem se corresponderem ou simbolizarem, sem se entrecruzarem, sem entrarem em combinações complexas que constituem o sistema da verdade, os signos não se desenvolvem, não se explicam, pelas linhas do tempo (Deleuze, 2003, p.23-24).

Em *Proust e os signos*, Deleuze afirma a existência de uma forte conexão entre os signos e o tempo. Existem linhas temporais paralelas que se interferem, entrecruzam e multiplicam as combinações que se fazem a respeito de um determinado signo. Dessa forma, o que se aprende ao se tornar sensível a um signo está intrinsecamente relacionado ao ponto que aquele signo ocupa, à linha temporal em que está posicionado e ao movimento entre as linhas temporais que um determinado signo faz, conforme o passar do tempo. Muito além da perspectiva cronológica, o tempo para Deleuze se subdivide em quatro linhas simultâneas, correlatas, paralelas: o tempo que se perde; o tempo perdido; o tempo que se redescobre e o tempo redescoberto. Os signos flutuam entre essas linhas, produzindo aprendizados que se modificam e se multiplicam, tomando sempre novas formas, sem compromisso de se chegar a um resultado, a um produto, ao que se poderia considerar a verdade. A verdade mora no tempo absoluto da eternidade, na junção quase impossível de signo e sentido. Ao aprendente, portanto, o signo está sempre em movimento, significando-se e ressignificando-se conforme a linha temporal pela qual perpassa. Toda verdade, por fim, é do tempo e no tempo, implicada na trajetória percorrida pelo signo que a constitui.

O tempo perdido diz respeito à passagem do tempo, ao tempo que vai se perdendo na medida da sucessão dos acontecimentos, na anulação do que passou e na alteração dos seres. Os signos envolvidos nesse tempo, apesar de sua plenitude, ganham contornos de alteração e de desaparecimento. Esse tempo perdido é, ao mesmo tempo, o tempo que se perde, no mesmo sentido da expressão “perder tempo”. Embora a memória seja uma ferramenta da busca pela verdade, ela não se constitui como o elemento mais profundo. Ainda que aprender seja, de certo modo, relembrar, a busca pela verdade é algo que se dá sempre para o futuro, e não pelo passado. O tempo perdido e o tempo que se perde, então, são tempos característicos dos signos mundanos, daqueles signos que reconhecemos sem jamais os termos conhecido.

Apesar da forte impressão de que o tempo perdido e o tempo que se perde se resumem ao passado e ao reproduzido, é mesmo a partir deles que podem surgir novos aprendizados. No tempo perdido e no tempo que se perde existem verdades a serem descobertas. É no perder tempo que nos tornamos sensíveis aos signos, e é no encontro com os signos sensíveis que conhecemos e reconhecemos, descobrimos e redescobrimos, significamos e ressignificamos as verdades que buscamos. Desse modo, a busca da verdade é resultado da experiência passada, do tempo perdido.

O tempo que se pensa perdido, desperdiçado, é retomado então como um tempo que se redescobre. Um tempo recuperado, revisitado, agora com novas percepções, consequentes de novos signos sensíveis, de uma resignificação do tempo perdido. O tempo redescoberto é o tempo que se redescobre no próprio centro do tempo perdido, é o tempo que nos revela a imagem da eternidade, o tempo que abarca todas as séries e todas as dimensões do signo, e que por fim nos revela a verdade do tempo absoluto, a verdade da reminiscência. O grande tema do tempo redescoberto é, portanto, a aventura do involuntário, o aprendizado resultante de uma violenta força que faz pensar. É a força do encontro com o externo, é a força do acontecimento a grande responsável pela ressurreição do tempo perdido e do tempo que se perde, forçando a busca destes para que se redescubra, no tempo que se perdeu, um novo aprendizado.

Para Deleuze, aprender é algo da ordem da sensibilidade. Aprendemos quando nos deparamos com um determinado signo, mas aprendemos, sobretudo, quando nos tornamos sensíveis aos signos com os quais nos deparamos. Nada acontece quando nos deparamos com um signo que não desperta nossa sensibilidade. Aprender pressupõe, nesse sentido, não apenas deparar-se com um determinado signo, mas tornar-se sensível a ele. Só é possível aprender quando um determinado signo, de alguma forma, nos afeta. Quando, por ele, desenvolvemos algum tipo de afeto. O sensível a que se refere o autor remonta à nossa capacidade de vivenciar, com um (ou mais) sentidos - visão, audição, olfato, paladar e tato -, aquilo que, de alguma forma, chega até nós. É a partir da relação multissensorial estabelecida com o signo que o aprendente elabora um sentido para este.

Para o professor, aquele que ministra a aula, não é diferente. Deleuze não admite a possibilidade de um professor ser capaz de ensinar algo que não seja pelo viés de sua própria emoção. Para ele, “é preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos” (Deleuze, 1988.). A aula, portanto, requer a emoção - do professor, do aluno. Uma aula, antes de tudo, é aquilo que movimenta emoções.

Se o aprender só acontece a partir da sensibilidade, e se a aula é o espaço-tempo em que se pretende que alguém aprenda alguma coisa, a aula, inevitavelmente, é aquilo que deve provocar uma emoção. Para Deleuze, por fim, “[...] uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum.” (Deleuze, 1988). O interesse, a abertura para o aprender, só ocorre quando a aula desperta, em todos os envolvidos, um afeto, uma sensação, uma emoção. O professor como emissor de signos é um atrator afetivo, e não aquele que dirige o processo de aprendizagem, pois não é possível saber como alguém aprende. Como afirma Kastrup, como um atrator, o professor “é alguém que exerce a função de conduzir o processo, a expedição a um mundo desconhecido, de fazer acontecer o contato, de possibilitar a

intimidade, de acompanhar, e mesmo de arrastar consigo, de puxar” (KASTRUP, 2001, p. 26). Como atrator afetivo, o professor gera as condições para o encontro com os signos, possibilitando múltiplos aprendizados, que ocorre em variadas linhas temporais. Um professor emite signos com o corpo, com a voz, com os gestos, com os movimentos, é assim que se apresenta como um atrator afetivo. A didática de Deleuze, um professor que pensava a aula pela via do afeto, passa fundamentalmente pela *performance*.

Cabe, ao fim desse breve percurso, pensar em uma curiosa e instigante caracterização de Deleuze: a aula como concepção musical.

O termo “aula magistral” é o usado nas universidades. Temos de buscar outro termo. [...] Digamos que é mais uma concepção musical. Para mim, uma aula é... Não interrompemos a música, seja ela boa ou ruim. Interrompemos se ela é muito ruim. Não interrompemos a música, mas podemos muito bem interromper palavras. O que significa uma concepção musical de aula? [...] É como na música. Na hora, você não entende um movimento, mas, três minutos depois, aquilo se torna claro porque algo aconteceu nesse ínterim (Deleuze, 1988).

Desse excerto, podemos tirar muitos pontos interessantes, que dialogam diretamente com o que discutimos anteriormente. A música pode ser definida como uma combinação sequenciada de sons e ritmos, numa cadência específica que se desenvolve ao longo do tempo. Ao encadeamento entre esses sons ordenados dá-se o nome de harmonia. Essa harmonia, por sua vez, compreende o que chamamos de melodia: a unidade formada pelo encadeamento desses múltiplos sons. Imaginemos uma orquestra. Uma orquestra é composta por todas as famílias instrumentais acústicas, cada qual com diversos instrumentos, que emitem, cada um, seu próprio som. Cordas, madeiras, metais e percussão. Ainda que seus sons variem em altura, duração, intensidade e timbre, ainda que tenham cada qual suas próprias características sonoras, a sequência em que são tocados permite que se forme, ao fim, uma unidade. Num concerto, nem sempre todos os instrumentos são tocados ao mesmo tempo, no mesmo ritmo. Há aqueles momentos em que um determinado instrumento se destaca na composição musical. Ele estava ali, em silêncio, apenas aguardando o momento preciso em que seu som fizesse a diferença e mudasse o curso da música que se constrói. Seu som ressoa por um tempo, faz sua intervenção, até que outro ritmo aparece e demanda a presença de outro sonar, e convida um novo instrumento. Numa orquestra, ocorre uma flutuação entre sons e silêncios. Cada instrumento participa do momento da melodia que mais lhe compete.

Assim como um concerto, para Deleuze “uma aula é uma espécie de matéria em movimento” (Deleuze, 1988). Numa aula que se estende ao longo de um determinado intervalo de tempo, há um deslocamento dos centros de interesse. Como os instrumentos de uma orquestra que ressoam apenas pelo tempo no qual seus sons são ne-

cessários para a composição da melodia, numa aula, cada grupo ou estudante presta atenção naquilo que lhe convém. E é impossível que, numa aula, com um público diverso, que compreende uma multiplicidade de singularidades, absolutamente tudo convenha a todo mundo. É compreensível que alguns estudantes estejam adormecidos por um tempo. Em determinado momento, algo acontece e os convida à participação. É quando a aula desperta uma emoção específica que um determinado estudante desperta para ela. E o mesmo acontecimento que desperta um aluno pode silenciar outro. Tendo um público variado, cada um despertará em seu próprio momento, a partir de um determinado acontecimento. Ninguém consegue escutar e prestar atenção numa aula por toda a sua duração. Ela nem deve ter como objetivo ser entendida totalmente. Assim como podemos sentir uma música independente de a compreendermos, também podemos sentir uma aula sem o compromisso de tirar dali um determinado e específico conhecimento. Uma aula, por fim, também é uma flutuação de sons e silêncios.

Da mesma forma como a música, uma aula tem sua unidade construída a partir das multiplicidades. O único critério para não perder a harmonia é que não seja interrompida. Isso não quer dizer que os sons não possam se revezar. O professor como um atrator afetivo pode até ser caracterizado como um maestro, como aquele que possibilita a continuidade da melodia. Porém, os estudantes, cada um com seu som, entram e interveem em momentos estratégicos, compondo parte da sequência melódica. A intervenção faz parte da aula como os instrumentos fazem parte da música. Essas intervenções, portanto, não têm necessariamente o valor de uma interrupção. Os participantes de uma aula revezam entre si, formam “uma espécie de tecido, de textura” (Deleuze,1988) assim como os instrumentos de uma orquestra oscilam entre si e entre momentos de som e de silêncio. Um instrumento não precisa tocar o tempo todo para participar de um concerto, assim como um estudante não precisa prestar atenção em toda a aula para ter, de fato, participado dela.

Por mais que, inevitavelmente, a música acabe em um determinado momento, seus sons podem continuar ecoando em nossos pensamentos, vibrando nossas emoções. Assim também é uma aula. Como diz Deleuze: “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” (Deleuze,1988, p. 270). Nunca se sabe que determinado som pode soar para despertar um determinado estudante para sua participação em uma aula. O importante, por fim, é que a aula contemple o máximo possível de sons, que permita que cada um de seus estudantes desperte do silêncio e componha, a seu modo, uma música única, que ressoará, finalmente, em forma de aprendizado.

## Considerações finais

A partir desse breve percurso apresentamos elementos que permitem constatar a relação entre a concepção deleuziana de aula e sua “quase teoria” do aprender, o que nos conduz, tendo em vista a relação que o filósofo estabelece entre aprendizagem e pensamento, a uma questão crucial: quando é que uma aula faz pensar? Essa pergunta pode parecer boba, pois há muito tempo se fala que um dos objetivos centrais do processo educativo, da escola, da universidade, é formar estudantes críticos, questionadores e questionadoras. Mas é necessário ir para além dos discursos repetidos à exaustão, e perguntar radicalmente acerca do que denominamos de aula e sua capacidade de despertar e potencializar o pensamento, de reunir as condições para pensar verdadeiramente. Todo processo de escolarização moderno tem geralmente a aula como ponto de partida, um evento que ocorre em uma delimitação espacial, a sala, e segue uma temporalidade, o horário.

Como diz Deleuze, começamos a pensar verdadeiramente quando somos arrombados, agredidos, violentados, pelo fora, por aquilo que é exterior ao pensamento. É na conexão com o fora que o necessário no pensamento se impõe. O que é necessário no pensamento não vem dele mesmo, sua sorte é justamente decidida nessa conexão. Como salienta Zourabichvili, a essa necessidade a filosofia atribui o nome de verdade, um pensar que não depende em absoluto do próprio pensamento. Os conceitos que fazem pensar verdadeiramente são aqueles que possuem a capacidade de não fechar o pensamento sobre si mesmo. Nesse sentido, o pensar verdadeiro coloca em crise a subjetividade, pois atende a uma necessidade que não é a do sujeito, mas que o ultrapassa, que vem de fora de si mesmo, da radical exterioridade. O pensar se torna potente diante da impotência do pensamento. O pensamento não é algo natural, ele precisa ser forçado, e isso se dá justamente no encontro. O encontro é onde se manifesta o caráter exterior das relações, é onde o pensamento entra em conexão com aquilo que não depende dele. O encontro é onde a relação se apresenta como exterior aos seus termos, não podendo ser deduzida de um dos termos que ela conecta. O encontro é o acontecimento, inesperado, imprevisível; o pensar verdadeiro é sempre relativo a um acontecimento. Do contrário, quando não é violentado por um acontecimento, em seu estado natural, o pensamento se encontra sempre em um estado de torpor, indiferença, apatia. A essa condição, Deleuze dá o nome de besteira, um estado no qual o pensamento se apresenta como uma simples faculdade. A besteira não é um erro, mas expressa o não-sentido no pensamento, o pensar que se volta sobre si mesmo, que se apoia em suas próprias faculdades, marcado pela dinâmica da reconhecimento.

O acontecimento arromba o pensador, violenta, coloca-o na condição de paciente, e essa é a condição para se começar a pensar verdadeiramente, removendo tudo que

torna íntimo, amigável, o fora. Diante disso, nos cabe perguntar: em que medida uma aula reúne as condições para se pensar verdadeiramente? Quando a aula é um acontecimento? Essas perguntas oriundas da filosofia deleuziana nos provocam profundamente na medida em que, progressivamente, da educação infantil ao ensino superior, o evento-aula passa cada vez mais a ocupar um lugar central no processo de ensino e aprendizado.

Apesar de exibir transformações ao longo de todo processo escolar, o evento-aula surpreende pelas permanências, a começar pela delimitação espacial (sala) e temporal (horário). Essa delimitação permanece independentemente do nível de formação e também do conteúdo que se ensina. Podemos identificar ainda outra permanência relevante: o ambiente composto de carteiras, quadro negro ou branco, geralmente um professor à frente, e hoje a presença de telas e alguns equipamentos tecnológicos. Cabe ainda mencionar a forma de comunicação e o tipo de relação que se estabelece corriqueiramente entre os professores e alunos como outra permanência. Diz-se que o “professor dá aula”, ou seja, entrega algo que pretensamente possui a outro e outra, que geralmente, ou idealmente, se encontra na posição de ouvinte, que recebe, mas que em situações, infelizmente pouco frequentes, é desafiado a ser também um protagonista.

Cada um de nós que passamos pelo processo de escolarização podemos identificar ainda outras permanências. A situação, a cena, o evento que denominamos aula, já foi demasiadamente repetido em nossas vidas, seja na condição de alunos e alunas ou professores e professoras. Isso faz com que os envolvidos em uma aula, por mais que sejam criativos, desejosos de novas experiências, muitas vezes se deixem abater pela repetição dos códigos cristalizados, naturalizados, pelas imagens prévias, pelo já esperado, pelo já pensado, o que impede que a aula seja um acontecimento, e, assim, faça pensar verdadeiramente.

## Referências

- DOSSE, François. **Gilles Deleuze e Félix Guattari**: biografia cruzada. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**, entrevista a Claire Parnet, em vídeo. Dirigido por: Pierre-André Boutang, 1988 (transcrito e traduzido por Tomás Tadeu da Silva - Disponível em: <https://machinedeleuze.wordpress.com/2021/06/07/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-completa/> Acesso em 27/02/2024)
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GALLO, Silvio. **O aprender em múltiplas dimensões**. Perspectivas da educação matemática, v. 10, n. 22, 2017.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. Psicologia em estudo, v. 6, p. 17-27, 2001.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze Uma Filosofia do Acontecimento**. São Paulo: Editora34, 2016.

## 'Notas de fim'

1 Obviamente, esse é um percurso que envolve uma discussão muito extensa e que extrapola em muito os limites desse breve texto, e, sendo assim, abordaremos somente alguns pontos, mesmo que, de maneira muito célere, consideramos relevantes na análise que aqui apresentamos sobre a concepção deleuziana de aula.

2 Deleuze afirma: “Se tivesse ido para outras faculdades, não me reconheceria. Quando ia a outra faculdade, eu parecia viajar no tempo, voltar ao século 19. Em Vincennes, eu falava na frente de pessoas que eram uma mistura de tudo, jovens pintores, pacientes psiquiátricos, músicos, drogados, jovens arquitetos, gente de muitos países. Tudo isso variava de um ano para outro. Num ano, apareciam de repente cinco ou seis australianos. No ano seguinte, não estavam mais lá. Os japoneses eram uma constante, de 15 a 20 todos os anos. Os sul-americanos, os negros, tudo isso é um público inestimável, é um público fantástico” (Deleuze, 1988).

3 Na entrevista a Claire Parnet, Deleuze fala sobre a diversidade do público de suas aulas: “Acho que era filosofia plena, dirigida tanto a filósofos quanto a não-filósofos, exatamente como a pintura se dirige a pintores e a não-pintores. A música não se dirige necessariamente a especialistas de música. É a mesma música. É o mesmo Berg e o mesmo Beethoven que se dirigem a quem não é especialista em música e também a músicos. Para mim, a filosofia deve ser exatamente igual, dirigir-se tanto a não-filósofos quanto a filósofos, sem mudar. [...] Para mim, a filosofia sempre teve uma dupla audição: uma audição não-filosófica e uma filosófica. Se não houver as duas ao mesmo tempo, não há nada. Senão a filosofia não valeria nada” (Deleuze, 1988).