

Aprendizagem filosófica, signos e afecções

The philosophical learning, signs and affections

Sara Morais da Rosa¹

Resumo: O presente trabalho pode ser apresentado a partir da seguinte problemática: Diante dos limites do ensino da Filosofia, amparado pela lógica da explicação/ transmissão e tomado como reconhecimento, será possível pensar um “ensino” de filosofia que promova o *aprender a filosofar*, através de uma experiência de pensamento filosófica? Tal problemática recebe neste trabalho uma dimensão afirmativa. Neste sentido, é preciso compreender em que consiste a *aprendizagem filosófica*, a qual investigaremos a partir da noção de aprendizagem desenvolvida por Deleuze na obra “*Proust e Signos*” (2003) para assim propor um novo olhar sobre o ensinar filosofia. Para tanto, apresentaremos nosso percurso filosófico de constituição deste problema, bem como, nossas experiências com o ofício de ensinar filosofia ao longo de três anos em distintos projetos de pesquisa que versam sobre este assunto, buscando verificar o alcance destas experiências e das noções apresentadas para a compreensão da *aprendizagem filosófica*.

Palavras-chave: Aprendizagem Filosófica. Signos. Experiência de Afecção.

Abstract: This research project can be submitted from the following problem: Faced with the limit of teaching philosophy, supported by the logic of explanation/ transmission and taken as mere recognition; is it possible to think a "teaching" philosophy that can promotes learning to philosophize through a philosophical thought experience? This problematic gets in our research a dimension statement. In this vein, the desired goal in this research is to investigate the notion of learning developed by Gilles Deleuze in "Proust and Signs" (1987). Therefore, we will present our philosophical journey to the constitution of our problem, as well as our experiences with the craft of teaching philosophy during three years, in various research projects that deal with this subject, in order to ascertain the scope of this experiences and notions for understanding the *philosophical learning*.

Keywords: Philosophical Learning. Signs. Affection's Experience.

* * *

O ensino de filosofia: um problema filosófico

Nossa experiência² com o ofício de ser professor de filosofia tem nos movido a procurar entender os limites e as possibilidades do *ensino da filosofia*³. Problema esse,

¹ Licenciada em Filosofia e Graduanda do Bacharelado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/ Campus de Marília. Orientador: Rodrigo Pelloso Gelamo. E-mail: sara_moraesrosa@hotmail.com. Bolsista FAPESP.

² Vale ressaltar inicialmente que utilizaremos este conceito, experiência, de maneira despretensiosa, com a pura e simples intenção de aludir às vivências que tivemos em sala de aula, atuando como professores de filosofia.

que para nós não se constitui apenas por aspectos pedagógicos ou didáticos, mas como uma problemática de ordem filosófica, exigindo-nos pensar filosoficamente sobre ele⁴.

Este *pensar filosoficamente o ensino de filosofia* tornou-se imperativo assim que tivemos nossas primeiras experiências como “aprendiz de docente”, a partir de um processo de seleção que nos permitiu fazer parte do *Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)*.

Cumpramos ressaltar que o ensino da filosofia era uma problemática ainda circunstancial em nossa relação com a pesquisa em filosofia. O que sempre nos havia interessado até então eram os problemas do âmbito da Estética. Contudo, a partir de nossa experiência com a docência, acompanhada dos estudos desenvolvidos em nosso Grupo de Estudos acerca do tema Ensino de Filosofia, nos deparamos com uma problemática que nos afetou com a mesma intensidade.

Ora, havíamos entrado em uma sala de aula sem muitas pretensões, mas com uma única intenção: ensinar filosofia. Porém, nosso primeiro problema foi: como deveríamos proceder? Resposta que não sabíamos naquele momento⁵, passando a ser nosso objeto de investigação e nosso grande desafio.

Uma vez dentro da sala de aula, não mais como alunos, mas ocupando o lugar de professor de filosofia, algum papel devíamos desempenhar. E neste contexto, adotamos como perspectiva de trabalho todos aqueles paradigmas sobre o ensino e sobre a aprendizagem que já eram vigentes, herdados pela tradição de ensino pela qual havíamos passado durante nosso processo de formação e que naquele momento éramos como que “obrigados” a reproduzir.

Estes paradigmas que podemos bem chamar conscienciosos, para fazer uma referência a Rancière (2002), nos garantiam, ainda que intuitivamente, que o *ensino* poderia seguramente ser traduzido pela égide da transmissão de conhecimentos.

³ “Os Limites as Possibilidades do Ensino da Filosofia” foi uma problemática arduamente desenvolvida já no *Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)* em 2010 e 2011.

⁴ Neste sentido, no intento de pensar filosoficamente o ensino de filosofia, nos aproximamos de Pagni (2004) e Gelamo (2009), que propõem abordar este tema como um problema a ser investigado pela própria filosofia: “Assim, essa proposta de estudo se coloca no *entre*, melhor dizendo, no *espaço* em que não sofre a reificação dos métodos e técnicas da filosofia ou da educação, mas faz *uso* de ambos os saberes para se produzir. Nesse sentido, minha proposta é tratar o ensino da Filosofia de modo filosófico, sem cair no lugar-comum da filosofia denunciado por Deleuze (1990): o de refletir empobrecidamente *sobre*.” (Gelamo, 2009, p.33).

⁵ Tão pouco hoje sabemos muito bem a resposta a essa pergunta, mesmo depois de 3 anos tentando respondê-la. Acreditamos que o desenvolvimento dessa pesquisa, que ora nos propomos a investigar, possa nos ajudar, se não a responde-la, a entender melhor seu alcance problemático.

Neste sentido, adotamos a ideia já consensual de que ensinar e aprender relacionam-se diretamente e que neste processo, para a aquisição do conhecimento por parte do aluno, cabe ao professor transmitir seus conhecimentos sobre determinada ciência.

Neste ínterim, nossa própria relação com o ensino, tendo seu respaldo na transmissão de conhecimentos, já nos evidenciava algumas limitações que dificultavam a apropriação intelectual da filosofia pelos alunos. Assim, problemas concernentes a temporalidade (como aulas planejadas para o dobro do horário disponível), ao excesso de conteúdo previsto pelos materiais didáticos, a abordagem demasiadamente superficial dos mesmos e as quebras na sequência didática nos planos de ensino e parâmetros curriculares a serem seguidos, já nos indicavam a negação de um modo de temporalidade necessário a economia e formação do pensamento filosófico. O que por vezes impedia a constituição de uma reflexão filosófica mais consistente com os alunos, ao mesmo tempo em que legitimava ainda mais a necessidade do professor de transmitir e explicar ao aluno as reflexões que eles não poderiam realizar por si mesmos nestas condições.

Ao refletirmos acerca deste ensino formal⁶, notamos que o que estava sendo nele valorizado não era o desenvolvimento do pensamento filosófico do aluno, mas sim a *transmissão de conteúdos em série*, os quais visavam levar ao aluno o máximo de informação, oferecendo-lhes um conjunto de saberes filosóficos supostamente suficientes para promover a cidadania e, ao mesmo tempo, integrá-lo à sociedade, conforme requer os documentos oficiais para a disciplina de filosofia (LDB, PCN, OCN e PCN-SP).

Com efeito, como resultado desse processo, nos deparamos com um ensino de filosofia totalmente desprovido de sentido, uma vez que naquelas circunstâncias (aulas insuficientes, precariedade do material pedagógico e os limites de nossa própria formação de professores de filosofia), não havia lugar para a experiência de pensamento do aluno. Pois esta experiência era subtraída das relações de ensino pela necessidade de se apresentar e reproduzir cada vez mais conteúdos filosóficos, desencadeando uma relação superficial com o pensar filosófico, para que a maior quantidade de informação fosse apreendida em um curto espaço de tempo e com “objetividade”. O que reproduzíamos era, concordando com Gelamo (2009):

⁶ Dizemos ensino formal por se tratar de uma relação no âmbito institucional de ensino, como as escolas.

[...] uma imagem distorcida do pensamento filosófico e do filosofar, transmitindo ao aluno não muito mais do que “fórmulas filosóficas” que passam a se constituir em modelos a serem aplicados na resolução de qualquer questão: tal como se utiliza a fórmula matemática para solucionar uma equação cotidiana, as “fórmulas filosóficas” apresentam-se como modelos a se imitar para pensar criticamente as situações com as quais o aluno depara. (GELAMO, 2009, p.114)

Essa lógica, presente no sistema de ensino “consciencioso”, Rancière (2002) nomeia, em “O mestre ignorante”, *lógica explicadora*. Para ele, o ensino comumente se constitui como *explicação* de conhecimentos e o aprender, por sua vez, como *compreensão* adequada do que foi *explicado* pelo professor. Em suas palavras:

[...] Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si. Antes de ser o ato pedagógico, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (RANCIÈRE, 2002, p. 20)

Por não conhecermos Rancière à época, o ensino da filosofia em nossas aulas restringia-se às *explicações* acerca do pensamento de filósofos e de sua história, cabendo a nós professores de filosofia sermos os mediadores (ou juízes) entre o objeto filosófico, os temas tradicionais da filosofia, e o aluno, a fim de assegurar a *compreensão* daquilo que era explicado.

Com efeito, ao paralisar o movimento da razão e destruir sua confiança em si mesma, os alunos estabeleciam uma relação puramente abstrata com a filosofia, uma vez que o seu pensamento não era movido ao filosofar, mas meramente a compreender aquilo que foi feito por um filósofo. Com a *explicação*, conseguíamos apenas que o aluno adquirisse as representações adequadas acerca dos significados que foram por nós apresentados⁷. Neste sentido, a possibilidade de pensar filosoficamente os problemas por parte dos alunos era substituída, em nossas aulas, por soluções ou representações que nós lhes oferecíamos.

Desse modo, não conseguíamos atingir aquilo que esperávamos: que o aluno pudesse pensar por si só o mundo de forma filosófica. As mudanças de perspectiva eram

⁷ Nos diz Rancière (2002, p.20): “A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só.”

apenas formais e circunstanciais, restritas a algumas questões que colocávamos em sala de aula e que rapidamente eram abandonadas pelos alunos. Nós explicávamos o que tinham de fazer, eles repetiam o que tinham “apreendido”, mas isso não produzia uma mudança no modo de pensar, pois, tão logo o exercício terminava, os padrões de pensamento e comportamento prontamente eram recolocados em ação.

Com efeito, pudemos verificar que o princípio da explicação produzia também o *embrutecimento*, conforme Rancière já denunciava (2002, p. 25). Para ele, a *lógica da explicação* adotada como política de ensino interrompe naquele que aprende o movimento da razão, ou seja, seu pensamento pulsante é inibido em função daquilo que se deve compreender pela explicação.

Desse modo, a necessidade da explicação embrutece o aprendiz ao invés de promover uma *experiência de pensamento filosófica* na qual aquele que aprende possa fazer uso de sua própria inteligência sem que ela seja subordinada à inteligência de seu professor e sua explicação.

Com a adoção da lógica da explicação verificamos, então, a impossibilidade de ensinar filosofia, bem como do despertar de um pensamento filosófico, levando ao embrutecimento das inteligências ao invés do fazer filosófico. Essa situação parece fazer todo sentido quando verificamos aquilo que Kant afirmou sobre a aprendizagem da filosofia:

O sistema de todo conhecimento filosófico, é então a filosofia. Deve-se tomá-la objetivamente, se entendermos por isso o arquétipo de apreciação de todas as tentativas de filosofar, apreciação essa que deve servir para julgar toda a filosofia subjetiva, cujo edifício muitas vezes é tão diverso e tão mutável. Desta maneira, a filosofia é uma simples ideia de uma ciência possível, que em parte alguma é dada *in concreto*, mas de que procuramos aproximar-nos por diferentes caminhos, até que se tenha descoberto o único atalho que aí conduz, obstruído pela sensibilidade, e se consiga, tanto quanto ao homem é permitido, tornar a cópia, até agora falhada, semelhante ao modelo. Até então não se pode aprender nenhuma filosofia; pois onde esta ela? Quem a possui? Por que caracteres se pode conhecer? Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com reserva dos direitos que a razão tem de procurar esses próprios princípios as suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los. (KANT, 2010, p.661)

Assim, a partir deste percurso de experiência com o ensino de filosofia, percebemos o quão pertinente a pesquisa sobre o ensino e sobre a aprendizagem

filosófica se nos apresenta. Pois nós, enquanto professores de filosofia, não dispomos de uma “didática” ou “metodologia” que garantam ou indiquem caminhos seguros à promoção do aprender a filosofar, de onde sempre incorremos no sério risco de reduzir nossas aulas de filosofia à transmissão conteudista, sem que se procure promover uma experiência de pensamento filosófica com nossos aprendizes.

Neste viés, uma vez que não se pode aprender nenhuma filosofia, mas apenas aprender a filosofar, a estratégia de ensino que encontrava amparo para seu exercício na *lógica da explicação* é colocado em xeque e ataca nosso pensamento com o seguinte problema: de que modo podemos pensar o ensino, não mais como uma relação que se ampara na *explicação* e na intencionalidade do professor, mas como promoção do aprender, do *aprender a filosofar*, como requeria Kant?

Aprendizagem filosófica: signos e afecções.

Neste sentido, passamos a investigar a possibilidade de promover uma relação na qual o *aprender a filosofar*, e aqui nos aproximamos da preocupação de Kant na *Crítica da Razão Pura* (2010), fosse nosso maior objetivo. Para tanto, deslocamos nossas atividades da instituição formal de ensino, a escola, para um espaço não formal onde a necessidade de transmissão técnica de conhecimentos não fosse mais um imperativo, onde a temporalidade, a necessidade de seguir um currículo, ou mesmo de transmitir conteúdos seriados exigindo sua assimilação, já não figurassem mais, tampouco limitasse ou embrutecesse, a aprendizagem filosófica de nossos aprendizes.

A proposta deste novo projeto “*Ensino de filosofia em espaços não formais*”, fomentado pela PROEX⁸, era promover um aprendizado filosófico que deslocasse o lugar do professor, dos conteúdos filosóficos, dos próprios alunos, mas no qual o aprender a filosofar fosse o grande objetivo.

Com quatro discentes do curso de filosofia sendo três bolsistas, e uma voluntária, passamos a promover encontros semanais com um grupo de adolescentes que cumpriam medida de liberdade restritiva em uma instituição estadual socioeducativa presente em nosso município, o que se deu ao longo de seis meses.⁹

⁸ Esta pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano de 2012 e seus resultados finais já estão em andamento com previsão para publicação.

⁹ Essas atividades encontraram respaldo teórico nas práticas do *cuidado de si*, desenvolvidas por Foucault (1992), na noção de *produção de presença* em Gumbrecht (2010), bem como nos debates sobre a *transvaloração dos valores* de Nietzsche (1998) a partir das reflexões de Gelamo (2006).

Estes encontros se desenvolviam a partir de conversas e debates nos quais os temas filosóficos emergiam com muita frequência. Sobre estes temas problematizávamos e nos questionávamos, a fim de refletir sobre as posições adotadas, na tentativa de desenvolver e construir em conjunto um novo modo de se olhar e pensar estes mesmos problemas, tal que, nós e os adolescentes envolvidos no projeto pudéssemos *aprender a filosofar*, neste novo espaço de pensamento compartilhado.

Pensamos então que neste contexto o ensino de filosofia ou a aprendizagem do filosofar pudesse acontecer. Ora já não havia mais regras ou normatizações acerca do ensino, os problemas filosóficos estavam presentes com toda sua intensidade, afinal já não eram mais situações hipotéticas e nem problemas abstratos, pelo contrário advinham das experiências dos próprios adolescentes.

No entanto, estes problemas que eram apresentados, discutidos e pensados por todos nós, apesar de serem de cunho filosófico¹⁰, ainda assim não garantiam que, nessa relação de aprendizado, havíamos filosofado. Havia algo neste *acontecimento*¹¹ que ainda nos escapava, pois notávamos que, em algumas circunstâncias, nossas discussões eram frágeis, com superficialidade, ou mesmo efêmeras, haja vista que não se sustentavam por mais de um encontro.

Todavia, em vários outros momentos nos víamos problematizando o *presente*¹² e *as próprias experiências de vida* destes adolescentes com tamanha intensidade que nos despertavam reflexões as quais sequer havíamos pensado, mas que também nos escapavam num movimento de resistência e negação, por parte dos adolescentes, a continuar o desenvolvimento de seu próprio pensamento.

A pergunta que nos perseguia então era: havíamos filosofado ou não? A resposta que imediatamente nos advém, seja pelo rigor da tradição acerca do exercício do

¹⁰ Tendo em vista que foram tematizações genuinamente filosóficas, ou seja, a respeito de problemas constantemente investigados pelos filósofos, em grande medida no âmbito da Ética.

¹¹ A noção de acontecimento que empregamos neste projeto precisa ser entendida não como um simples fato ocorrido, mas deve ser tratada como uma físsura que se abre no movimento de inércia, que insiste em habitar nosso pensamento violentando-nos com a força de um problema. Assim, o acontecimento funciona também como um signo, por si problemático e problematizante, que a todo momento nos dá a pensar, marcando intensamente nossa existência nos impedindo de sermos indiferentes ao que aconteceu.

¹² Este modo de interrogação crítica e problematização de nossa atualidade, enquanto uma analítica do presente, é apresentado por Foucault como uma tarefa do filósofo: “[...] o que é a nossa atualidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis? Não se trata aí e uma analítica da verdade, trata-se do que se poderia chamar uma ontologia do presente, uma ontologia de nós mesmos e parece-me que a escolha filosófica a qual nós nos encontramos confrontados atualmente é esta: pode-se optar por uma filosofia crítica que apresentará como uma filosofia da analítica da verdade em geral, ou pode-se optar por um pensamento crítico que tomará a forma de uma ontologia de nós mesmos, de uma ontologia da atualidade [...]”; (Foucault, 1984, p. 112).

filosofar, seja pela falta de densidade da economia daquele pensamento, é inicialmente negativa. Porém, o que havia acontecido naquelas discussões acaloradas, nas quais alguns adolescentes se entregavam com tanta intensidade, mas que depois num ato de resistência à força do problema decidiam abster-se do debate?¹³ O que os teria levado a pensar, por alguns momentos, diferentemente do modo com que antes encaravam os mesmos problemas? Quê acontecimentos teriam desencadeado aquelas esporádicas, mas intensas, reflexões?

Esta experiência nos deixou ainda mais angustiados, e impelidos a problematizar as relações que envolvem a filosofia no que tange sua aprendizagem. Neste contexto, pareceu-nos claro que não poderíamos sequer avaliar nossa relação de ensino e de aprendizagem do filosófico, se nem ao menos entendíamos como este processo se dava.

Ora, antes de pensar como ensinar, ou mesmo como promover experiências de pensamento filosóficas – para assim constatar o que de fato havia acontecido neste encontro – era necessário que refletíssemos sobre algo anterior: a própria *aprendizagem filosófica*. Para tanto, foi fundamental nos debruçarmos mais detidamente sobre o *aprender a filosofar* para, somente então, buscar um novo olhar sobre o ensinar filosofia e suas possibilidades.

Neste sentido, encontramos em “*Proust e os Signos*” (DELEUZE, 2003) uma forma de pensar este aprendizado, pois é a partir do encontro filosófico entre o pensamento deleuzeano e a obra *À La recherche du temps perdu*, do escritor francês Marcel Proust, que podemos ver erigir uma noção cara ao pensamento de Deleuze, e essencial à perspectiva de aprendizagem que buscamos propor em nosso trabalho a saber, a noção de signo.

Em “*Proust e os Signos*” vemos a preocupação de Deleuze em saber em que consiste a *busca do tempo perdido* a qual narra Proust, nos propondo assim entender essa *busca* não como um simples apelo à memória, pois por mais importante que seja o papel da memória, ela apenas intervirá como meio para um aprendizado que não se restringe a ela, e acaba por ultrapassá-la. Em outras palavras, a obra de Proust não se

¹³ Essa é uma questão que ainda não conseguimos responder, mas que continua a habitar nosso pensamento. O que podemos dizer é que nesses encontros algo acontecia que poderia nos levar a filosofar com aqueles adolescentes, mas era justamente este algo que nos escapava e sobre o qual não conseguíamos apreender ou mesmo controlar. Estamos considerando, ainda que conscientes da fragilidade de tal afirmativa, que esses momentos eram momentos de intensidade problemática. Momentos que intuímos ser análogos àquilo que os filósofos da antiguidade chamavam de *Thaumatzein*. É justamente essa relação que queremos desenvolver nessa pesquisa, como pretendemos apresentar a seguir.

trata da exposição de uma memória involuntária, mas antes da narrativa de um aprendizado. Aprendizado que para Deleuze diz respeito aos signos. Desse modo, essa *busca* se configura enquanto interpretação de signos, como exploração dos diferentes mundos de signos.

Nesta perspectiva, na qual “*aprender diz respeito essencial aos signos*” (DELEUZE, 2003, p.4), aprender é considerar um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados. Os signos por sua vez, são o objeto de um encontro e são eles (os signos) que exercem sobre nós uma violência que nos força a pensar.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2003, p.21)

Segundo Deleuze, é necessário sentir o efeito violento de um signo, para que o pensamento seja forçado a procurar por um sentido (como um ato da faculdade de sentir que arrasta a faculdade da razão). O signo, efeito de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento, é justamente o que nos força a pensar.

A experiência do signo é como um choque que ataca e move o pensamento, assim, conforme adentra em nossa sensibilidade, o signo afirma um re-arranjo de forças, enquanto afecções, que antecedem até mesmo qualquer objeto ou experiência vivida, num movimento que “*(...) arrasta o inteligível e o sensível, fazendo-nos, com isso, sentir e perceber de outros modos*” (NASCIMENTO, 2012, p. 18).

(...) algo se torna signo quando traz *implicado* em si uma diferença que transcende as possibilidades familiares de significação do objeto, ou fato observado. Assim, o signo é implicação, ou coexistência de diferenças em abertura recíproca, que por ocasião de encontros, transbordam em nossa percepção consciente, e nos causa o sentimento de que a coisa observada, o objeto dado carrega consigo universos inauditos. (NASCIMENTO, 2012, p.27)

Para Deleuze, o signo se ergue sob o solo dos encontros intensivos, dos quais decorre a urgência do pensar. Os signos tomam força enquanto problema, quando por eles sentimos a irredutibilidade do heterogêneo.

Em *Diferença e Repetição* (1988), Deleuze nos adverte que a filosofia tem se pautado por uma crença equivocada que assegura a existência de uma boa vontade do pensar, ou a “natureza reta do pensamento”. Em virtude desse pressuposto nutrimos como que uma “imagem moral” do pensamento que salvaguarda a ideia de que em nós exista um desejo, um amor natural ao saber, à verdade.

Entretanto, parece-nos que ninguém procura a verdade das coisas, guiado por seu amor natural ao conhecimento, senão quando forçado por uma necessidade absoluta, por um signo que se impõe violentando o pensamento a buscar por um sentido.

Neste viés, parecemos certo afirmar com Deleuze que “*mais importante do que o pensamento é o que ‘dá a pensar’, mais importante do que o filósofo é o poeta*” (DELEUZE, 2003, p.90). Diante desta afirmação é que destacamos e defendemos a importância de se considerar a noção de signo como fundamental para o processo de aprendizagem do filosófico, pois de outra forma o pensar filosófico não germinará no pensamento caso não seja afetado inicialmente, nem tenha sido posto em movimento pela força de um signo.

Considerações Finais

Pareceu-nos claro então, a partir da leitura de Deleuze, que o que ocorria em nossas relações de ensino em algumas das vezes era esta *experiência de afetar-se* com os signos na qual em virtude de um encontro intensivo, nossos adolescentes eram forçados a pensar os problemas que lhes atacavam.

Cumpramos ressaltar que, o objetivo de trazer essas experiências, enquanto narrativas do caminho por nós percorrido para chegar a esta problemática, não se encerra num *pensar sobre* estes acontecimentos, mas o que se pretende é *pensar com* e pelos mesmos, na medida em que nos forcem, nos afetam e nos movem a buscar por um sentido.

No que tange estes encontros intensivos, ou mesmo as afecções que eles despertavam não tínhamos sobre eles controle algum; tampouco sabíamos como se davam e de que modo era possível a nós enquanto educadores promovê-los, ou mesmo o que era essa *experiência de afecção*.

Neste viés, podemos encontrar em Deleuze (2003) uma orientação no sentido de tirar o acento do ensino de filosofia e conseqüentemente do protagonismo do professor face o aprendizado do aluno, e doravante enfatizar o processo de *aprendizagem*, ou seja,

devemos pensar mais detidamente sobre estes encontros com os signos intensivos, não importando necessariamente por quem, ou pelo quê tenham sido disparados.

Desse modo, a questão que nos angustiava parece de algum modo ter uma solução a partir do próprio pensamento de Deleuze sobre a aprendizagem. Pois, uma vez que a aprendizagem é possível através do encontro com os signos – no qual o aprendiz tem seu pensamento atacado pelos problemas filosóficos fazendo por si mesmo uma experiência de pensamento – ela pode salvaguardar ao ensino de filosofia a possibilidade de não mais tornar-se refém dos processos de reconhecimento e repetição do mesmo, nos quais a atividade filosófica institucionalizada tem se respaldado.

Diante disto poderíamos destacar, ainda que hipoteticamente, que a *experiência de afecção*, proposta pelo mesmo filósofo, ocuparia um lugar imprescindível na relação do *aprender a filosofar*. Pois a “[...] *experiência do signo – esse lugar-nenhum de fazer nascimentos no pensar – é uma experiência de afecção. Nessa experiência, é nosso sentir que é diretamente afectado pela influência das relações. Intenso, o encontro faz realmente nascer a sensibilidade no sentido*” (NASCIMENTO, 2012, p.36), ou seja, é esta experiência que move nosso pensamento e que ao arrastar o inteligível e o sensível, leva-nos a sentir e perceber de outros modos, modos que transcendam nossas possibilidades familiares de significação.

Por conseguinte, é por meio desta *experiência de afecção*, que se dá na relação com o signo, que somos forçados a pensar diferentemente, e que em nos dispara um devir de relações nas quais se faz possível experimentarmos a variação de nossa própria potência de pensar e de existir. Em virtude disto é que propomos ser a experiência de afecção e a virada na relação de aprender e de ensinar, uma fortuita saída para os limites atualmente encontrados na tarefa de ensinar filosofia.

Referências

- AGAMBEN, G. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- BENJAMIN, W. (1933) *Experiência e pobreza*. In: *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo: Cultrix, 1986, p. 195-198.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002a.
- _____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2º Ed, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- FOUCAULT, M. *O que é o iluminismo*. In: ESCOBAR, C.H. (Org.). *Michel Foucault: dossiê*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

GELAMO, R. P. *Ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: O que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. *Ensino de filosofia para não-filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar.* Educação e Sociedade, v. 28, p. 231-252, 2007.

_____. *O problema da experiência no ensino da filosofia.* Educação e Realidade, v. 31, p. 09-26, 2006.

_____.;PAGNI, P. A. *Nietzsche: infância de uma época; In : Teoría y práctica em filosofia com niños y jóvenes.* Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas, 2006.

GUMBRECHT, H. U. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir,* Rio de Janeiro, Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura.* Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. 2010.

NASCIMENTO, R.D.S. *Teoria dos Signos no pensamento de Deleuze.* Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2012.

RANCIÈRE, J; *O mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.