

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ-UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

CAIO CEZAR PONTIM SCHOLZ

**DA SERVIDÃO À LIBERDADE: O APRENDER COMO
PROBLEMA E CONCEITO FILOSÓFICOS ENTRE ROUSSEAU E
DELEUZE**

TOLEDO
2023

CAIO CEZAR PONTIM SCHOLZ

DA SERVIDÃO À LIBERDADE: O APRENDER COMO PROBLEMA
E CONCEITO FILOSÓFICOS ENTRE ROUSSEAU E DELEUZE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná para a obtenção do título de Doutor em Filosofia.

Área de concentração: Filosofia Moderna e Contemporânea.

Linha de pesquisa: Ética e Filosofia Política

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ester Maria Dreher Heuser

Coorientador: Prof. Dr. José Luiz Ames

TOLEDO
2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Scholz, Caio Cezar Pontim

Da servidão à liberdade: o aprender como problema e conceito filosóficos entre Rousseau e Deleuze / Caio Cezar Pontim Scholz; orientadora Ester Maria Dreher Heuser; coorientador José Luiz Ames. -- Toledo, 2023.

214 p.

Tese (Doutorado Campus de Toledo) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2023.

1. Filosofia. 2. Rousseau. 3. Deleuze. 4. Aprender, Servidão e Liberdade. I. Heuser, Ester Maria Dreher, orient. II. Ames, José Luiz, coorient. III. Título.

CAIO CEZAR PONTIM SCHOLZ

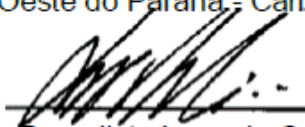
Da servidão à liberdade: o aprender como problema e conceito filosóficos entre Rousseau e Deleuze

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutor em Filosofia, área de concentração Filosofia Moderna e Contemporânea, linha de pesquisa Ética e Filosofia Política, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Ester Maria Dreher Heuser

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Toledo (UNIOESTE)



Luiz Benedicto Lacerda Orlandi

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)



Gláucia Maria Figueiredo Silva

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)



Maria Constança Peres Pissarra

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)



Claudio Almir Dalbosco

Universidade de Passo Fundo (UPF)

Toledo, 27 de abril de 2023

DECLARAÇÃO DE AUTORIA TEXTUAL E DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO

Eu, CAIO CEZAR PONTIM SCHOLZ, pós-graduando do PPGFil da Unioeste, *Campus* de Toledo, declaro que este texto final de tese é de minha autoria e não contém plágio, estando claramente indicadas e referenciadas todas as citações diretas e indiretas nele contidas. Estou ciente de que o envio de texto elaborado por outrem e também o uso de paráfrase e a reprodução conceitual sem as devidas referências constituem prática ilegal de apropriação intelectual e, como tal, estão sujeitos às penalidades previstas na Universidade e às demais sanções da legislação em vigor.

Toledo, 27/03/2023

A handwritten signature in black ink, reading "Caio Cezar Pontim Scholz". The signature is written in a cursive style and is centered within a light gray rectangular box.

Assinatura

*Trabalho dedicado a todos que
desejam aprender...*

AGRADECIMENTOS

José Luiz Ames: pela confiança e oportunidades para dar continuidade à pesquisa do mestrado ao doutorado.

Ester Heuser: por ter aceitado a incumbência de me orientar em meio ao processo; por toda paciência, compreensão e respeito ao tempo que necessito para acontecer; por expandir os horizontes.

Mãe e Pai: por todo suporte e incentivo.

Avós: pela presença significativa em sonhos que tive durante o processo.

Shirley Cintra: por toda a parceria do início ao fim dessa experiência.

Sandriani Posseti: pelo acompanhamento neurológico e devolver a saúde do meu corpo no momento mais difícil.

Silvana Vaillões: por corrigir os vícios da minha escrita e aprimorá-la.

Bancas de qualificação e de defesa: por toda a atenção dedicada na avaliação e contribuições de valor inestimável.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado em Filosofia: por ser pública e de qualidade.

Todos os autores e as autoras que contribuíram para a composição desta tese.

Infinitamente grato!

Viver não é respirar, mas agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência.

Jean-Jacques Rousseau

RESUMO

SCHOLZ, Caio Cezar Pontim. *Da servidão à liberdade: o aprender como problema e conceito filosóficos entre Rousseau e Deleuze*. 2023. 214 p. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2023.

Em que consiste o aprender? A partir da presente questão, com o pensamento em movimento, esta tese aborda o aprender como um objeto de estudo eminentemente filosófico, com ênfase nos domínios da ética e da política. Para tanto, duas experiências intelectuais distintas, porém complementares, tornam-se necessárias. A primeira diz respeito à delimitação de um breve percurso teórico pela história da filosofia, da antiguidade à contemporaneidade, a fim de mostrar como o aprender atua de modo coadjuvante nos pensamentos filosóficos de Platão, Aristóteles e Tomás de Aquino, como uma mera noção pressuposta e subjetiva; demora-se na modernidade para investigar como o aprender ascende ao protagonismo, ao atuar como um problema filosófico em primeiro plano, no percurso que se estende do primeiro *Discurso* (1973) ao *Emílio* (1999) de Rousseau; por fim, encontra pistas enigmáticas na contemporaneidade, com Deleuze, de um reposicionamento do aprender como problema filosófico que o impulsiona para além da filosofia, como protagonista em pesquisas que entram em conexão com outras áreas do conhecimento. Posteriormente, com base no movimento de ascensão do aprender pela via do problema filosófico e da sua relevância nos pensamentos de Rousseau e Deleuze, a segunda experiência, de caráter inventivo, assume a incumbência de promover o encontro entre os pensamentos de ambos os autores, a fim de, para além da via do problema, propor uma consistência para o aprender também pela via do conceito filosófico. Assim, a correlação entre as noções de caos, de plano de imanência, de personagem conceitual e de conceito filosófico, definidas em *O que é a Filosofia?* (2010), juntamente com o conteúdo do pensamento filosófico em torno do personagem Emílio e com o auxílio da literatura, compõem os elementos para afirmar a consistência conceitual para o aprender como um acontecimento que ocorre das relações servis ao vislumbre da liberdade a partir de Rousseau e Deleuze.

Palavras-Chave: Aprender; Servidão; Liberdade; Rousseau; Deleuze.

ABSTRACT

SCHOLZ, Caio Cezar Pontim. *From servitude to freedom: learning as a philosophical problem and concept between Rousseau and Deleuze*. 2023. 214 p. Thesis (PhD in Philosophy) – State University of Western Paraná, Toledo, 2023.

What does learning consist of? From this question and with the mind in motion, this thesis intends to address learning as an eminently philosophical object of study, with an emphasis on ethics and politics. For that, two distinct intellectual experiences, however, complementary become necessary. The first concerns the delimitation of a brief theoretical journey through the history of philosophy, from antiquity to contemporaneity, in order to show how learning acts in a supporting way in the philosophical thoughts of Plato, Aristotle and Thomas Aquinas, as a mere presupposed and subjective notion; takes time in modernity to investigate how learning rises to protagonism, acting as a philosophical problem in the foreground, in the course that extends from the first *Discourse* (1973) to *Emílio* (1999) by Rousseau; finally, it finds enigmatic clues in contemporaneity, with Deleuze, of a repositioning of learning as a philosophical problem that pushes him beyond philosophy, as a protagonist in research that connects with other areas of knowledge. Subsequently, based on the ascending movement of learning through the philosophical problem and its relevance in the thoughts of Rousseau and Deleuze, the second experience, inventive, assumes the task of promoting the meeting between the thoughts of both authors, in order to, beyond the path of the problem, propose a consistency for learning also through the philosophical concept. Thus, the correlation between the notions of chaos, plane of immanence, conceptual character and philosophical concept, defined in *What is Philosophy?* (2010), together with the content of the philosophical thought around the character Emílio and with the help of the literature, compose the elements to affirm conceptual consistency for learning as an event that occurs from servile relationships to the glimpse of freedom from Rousseau and Deleuze.

KEY WORDS: Learn; Servitude; Freedom; Rousseau; Deleuze.

Sumário

INTRODUÇÃO	20
1 O APRENDER: DO PRESSUPOSTO AO PROBLEMA	32
1.1 O aprender como noção pressuposta	34
1.2 O coadjuvante antigo e o medieval	38
1.2.1 Platão.....	38
1.2.2 Aristóteles	46
1.2.3 Tomás de Aquino.....	51
1.3 O protagonismo moderno em Rousseau	58
1.4 O enigma contemporâneo em Deleuze	77
1.5 Um novo plano para o aprender	90
1.5.1 O aprender como problema em meio ao plano.....	101
2 OS ENTRAVES PARA O APRENDER	106
2.1 A submissão à imagem dogmática	106
2.2 A redução à servidão	120
3 UMA CONSISTÊNCIA CONCEITUAL PARA O APRENDER	148
3.1 Emílio, um personagem conceitual	152
3.2 O aprender e a liberdade no caso Emílio	155
3.3 O aprender e a liberdade em Deleuze	175
3.4 O aprender entre Rousseau e Deleuze	187
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	209

INTRODUÇÃO

Em que consiste o aprender? Um simples encontro com a modesta questão é suficiente para despertar a intenção de provocar uma fratura no modo rotineiro com que o senso comum tem se manifestado em relação ao uso corrente do termo. Ele é fácil e constantemente encontrado nos mais diversos âmbitos que compõem o predominante modo de vida vigente na ordem social contemporânea do século XXI. Inúmeros exemplos podem ser observados nos ambientes familiar, espiritual, escolar, profissional, nos mais diversos usos dos meios de comunicação, em campanhas publicitárias e, também, em múltiplas manifestações artísticas. Por vezes, o uso banal do termo em tais instâncias é feito com tonalidades imperativas e categóricas, como: “você vai aprender...” ou “você não aprende...”.

Uma vez questionado, no entanto, “em que consiste o aprender?”, a princípio, por mais despreziosa que a questão pareça, de imediato, algo inusitado ocorre. Instaura-se uma dificuldade, um embaraço; inúmeras complicações parecem vir à tona simultaneamente, acompanhadas por um breve período de silêncio, seguidamente interrompido por um constrangedor balbuciar de termos aleatoriamente soltos em frases desordenadas, generalizadas e vagas, pois nada dizem, nada revelam ou em nada contribuem para uma maior e mais precisa compreensão a respeito do sentido, do significado ou da interpretação que a consistência do aprender pode possuir em sua realidade.

Por outro lado, no âmbito científico e acadêmico, sobretudo dedicado a pesquisas em torno de questões educacionais, sob a perspectiva do vínculo entre o ensino e a aprendizagem, o aprender é concebido como um objeto de estudo interdisciplinar. É abordado, tradicionalmente, com maior ênfase, a partir da neurobiologia, da pedagogia e da psicologia, tanto de modo específico, no que compete a cada uma delas respectivamente, quanto na interação entre elas,

de modo interdisciplinar, como exemplo, por meio da psicopedagogia¹. Já, mais recentemente, a questão “como o cérebro aprende?” tem impulsionado e orientado importantes contribuições no sentido de elucidar os enigmas que permeiam e distinguem as dificuldades e os transtornos de aprendizagem². Além delas, atualmente, as ciências sociais também têm contribuído para ampliar a compreensão da consistência do aprender em outras perspectivas. Isso ocorre desde as implicações que os paradigmas da sociedade da informação e da sociedade em rede podem exercer sobre o fenômeno do aprender, até mesmo ao ponto de elevarem o próprio aprender ao estatuto de estruturar um novo paradigma social, denominado sociedades aprendentes³.

Com base em tais noções preliminares, torna-se possível afirmar que o aprender se encontra intimamente presente nos domínios que compõem a realidade da vida humana. Isto é, encontra-se entre as noções gerais do senso comum, as noções complexas do conhecimento científico, as noções sensíveis da arte e as noções misteriosas da espiritualidade⁴. Ademais, o aprender transita entre a subjetividade e a objetividade e caminha entre as percepções materiais e as percepções abstratas dos corpos. Por fim, perpassa pelas relações do ser humano, seja consigo mesmo, com outro humano, com outras formas de vida, com objetos, com fenômenos naturais e sociais.

Logo, diante da multiplicidade de perspectivas possíveis que o aprender permite para seguir em busca de uma compreensão com maior precisão e consistência, juntamente com a vasta margem oculta que ainda se encontra por trás desse fenômeno a ser estudado e conhecido, pode-se afirmar, em virtude de tal circunstância, que o pensamento filosófico de Gilles Deleuze apresenta-se como uma promissora ferramenta ou instrumento capaz de expandir, à luz da

1 Como exemplo, é possível mencionar as pesquisas em *Neurologia e aprendizagem* (2015) e *Plasticidade cerebral e aprendizagem* (2018).

2 *Neurociência e educação: como o cérebro aprende* (2011); *Transtornos da aprendizagem* (2015); *Como o cérebro aprende?* (2018).

3 Sugerem-se, como exemplo, os estudos de Assmann: *Metamorfose do aprender na sociedade da informação* (2000) e *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente* (2007).

4 Em *Yoga: mente, corpo e emoção* (2004), a autora Suely Firmino, ao tratar das maneiras que a Yoga pode proporcionar para beneficiar a consciência e o corpo, afirma: “Sendo a busca do Homem o autoconhecimento, é preciso que nós entendamos que somos seres divinos, aprendendo a sermos humanos” (FIRMINO, 2004, p. 32).

filosofia, o potencial de atuação da questão “em que consiste o aprender?”, com a intenção de explorar as possíveis brechas das rupturas que ela pode provocar.

Nesse sentido, assumir tal incumbência se justifica, pois, em *O que é a Filosofia?* ([1991] 2010), Deleuze e Guattari atribuem à filosofia a competência própria e estrita de – em um plano de imanência traçado por um personagem conceitual, a partir de um recorte do caos mental – exercer a função de inventar, fabricar, criar conceitos, com consistência, em face de problemas. Esses problemas, por sua vez, são também inventados ou recolocados, a partir do encontro com signos emitidos por acontecimentos provenientes de estados de coisas exteriores ao pensamento – mas, capazes de violentá-lo, de forçá-lo e impor-lhe a necessidade de pensar o impensado – a partir do uso discordante e divergente das faculdades sobre o que acontece nas relações diversas, para além da convergência da causalidade, na interação entre o pensamento e o seu fora.

Assim, esta tese assume e cumpre a pretensão de promover a abertura do espaço filosófico para colocar, em primeiro plano, a questão: “em que consiste o aprender?” e a aborda por meio da prática da experiência do modo próprio com que Deleuze e Guattari concebem o processo do pensar inventivo e criativo da filosofia, em interação com a não-filosofia e os demais modos de pensar referentes à ciência e à arte, também definidos em *O que é a Filosofia?* (2010).

A partir dessa premissa, uma das notórias características da filosofia de Deleuze reside na interação ressonante entre o que diverge ou, ao menos, entre o que, aparentemente, não apresenta concordância ou se encontra para além dela, na multiplicidade dos possíveis, decorrente dos efeitos dos acontecimentos e dos encontros. Desse modo, a abordagem de Deleuze sobre o aprender é colocada em ressonância com o pensamento filosófico de Rousseau, a partir das narrativas em torno do personagem Emílio, tanto sob a perspectiva teórica quanto sob a perspectiva de narrativas literárias. Logo, esses são os principais elementos para compor o encontro que exige o pensar criativo da filosofia aqui proposto.

Desse modo, o percurso argumentativo desta tese permite conceber o aprender sob uma perspectiva eminentemente filosófica, tanto pela via do problema quanto pela via do conceito. Tais vias se constituem, no decorrer da

história da filosofia – da antiguidade à contemporaneidade –, inseridas no entrelace dos domínios da ética e da política, de maneira que transitam em acontecimentos entre as noções a respeito das relações de servidão e do vislumbre de liberdade.

Para viabilizar tal empreendimento, a alternativa experimentada ocorreu no sentido de pensar e compor um inusitado encontro entre o modo próprio de produzir filosofia, concebido por Deleuze, com o conteúdo próprio do pensamento filosófico de Rousseau, que se estende do primeiro *Discurso* ([1749] 1973) ao *Emílio* ([1762] 1999) e de textos correlatos, como o *Contrato* ([1762] 1973) e o *Ensaio sobre a origem das línguas* ([1781] 1973). Com isso, verificou-se que os pontos de interação entre os dois autores surgem, sobretudo, a partir do modo com que o aprender se manifesta e atua na composição de ambos os pensamentos filosóficos.

Por conseguinte, a maneira com que eles articulam a interação entre a filosofia e a literatura se torna essencial para o entendimento do aprender nos respectivos cenários. Além disso, a interpretação própria de Deleuze acerca da filosofia política de Rousseau, em “Jean-Jacques Rousseau – precursor de Kafka, de Céline e de Ponge” ([1962] 2005) e nas notas do curso *Sobre Rousseau* ([Sorbonne 1959-1960] 2016), também se apresenta de forma pertinente para corroborar os pontos de aproximação entre eles. Por fim, as nuances entre os modos de ser professor e preceptor, nos casos de Deleuze e Rousseau, em consonância com as suas produções filosóficas, ofertam subsídios para complementar a realização do encontro proposto.

A fim de contribuir, no que for possível, para avançar na compreensão a respeito da consistência conceitual do aprender, com maior precisão, à luz do pensamento filosófico, a singularidade desta tese pode ser encontrada no modo com que o aprender é abordado e pensado para além do que converge nos estudos sobre o aprender em Deleuze, em que se destacam as interpretações de Zourabichvili (2005), Schérer (2005), Gallo (2012) e Orlandi (2021); e nas pesquisas acadêmicas sobre o aprender a partir de Deleuze em conexão com outras áreas, como pode ser encontrado em Virgínia Kastrup (2001), Ester

Heuser (2013), Angélica Neuscharank e Marilda de Oliveira (2017) e Neusa Hickel (2021)⁵.

No caso da interpretação do pensamento filosófico de Rousseau, a linha seguida se encontra nos textos de Starobinski (1991), Cassirer (1999), Prado Júnior (2008), Salinas Fortes (1976), Maria Peres Pissarra (2005), Carlota Boto (2010) e (2013), Moscateli (2002), Kawauche (2021) e Dalbosco (2011).

Diante do cenário e das pretensões até aqui apresentadas, o percurso teórico conceitual e argumentativo para a realização desta tese é estruturado e desenvolvido a partir da composição e da articulação do raciocínio presente nos três capítulos seguintes:

No primeiro capítulo, a fim de delimitar um domínio eminentemente filosófico em torno do aprender, duas experiências intelectuais distintas, porém, complementares, são apresentadas. A primeira será mediada pelas definições da noção de pressuposto subjetivo e da noção de problema – que compõem a abordagem própria de Deleuze sobre o pensar –, a fim de orientar a delimitação de um percurso teórico na história da filosofia, da antiguidade à contemporaneidade, em que o aprender será interpretado em um movimento de ascensão: de uma função coadjuvante – como um pressuposto subjetivo – para uma função protagonista – como um problema filosófico.

Assim, o aprender, proposto como uma noção de pressuposto subjetivo, é verificado em específicos recortes dos pensamentos filosóficos de Platão e Aristóteles, na Antiguidade Clássica, e, em seguida, de Tomás de Aquino, no período escolástico da Idade Média. Posteriormente, na modernidade do século XVIII, é identificada a ascensão da noção pressuposta e coadjuvante para o protagonismo como um problema filosófico, no caso específico do pensamento filosófico de Rousseau, presente no percurso teórico do primeiro *Discurso* (1973) ao *Emílio* (1999). Por fim, na contemporaneidade, Deleuze retoma o protagonismo do aprender como problema, porém, em novos termos enigmáticos. Com isso, uma vez assumida tal posição, observa-se como o

⁵ As produções das referidas autoras pensam a concepção de aprender de Deleuze com ênfase nas seguintes perspectivas, respectivamente: psicologia, ensino de filosofia, educação e psicopedagogia.

aprender na concepção filosófica de Deleuze se propaga para pesquisas em outras áreas do conhecimento.

Por conseguinte, ainda no primeiro capítulo, diante de tal movimento e amparado pelo recorte da história da filosofia, há a necessidade de propor uma outra abordagem para o aprender, que permaneça no domínio eminentemente filosófico. Ou seja, é neste momento que a segunda experiência intelectual terá início, a fim de enfatizar os domínios da ética e da política, com o propósito de pensar o aprender entre as relações de servidão e o vislumbre de resolução para a liberdade.

Para tanto, com os recortes teóricos mencionados, é conferido ao aprender uma perspectiva ética e política, em virtude das correlações encontradas entre o aprender e as demais noções essenciais desses domínios, tais como: as paixões, a opinião pública, a necessidade, a sensibilidade, o despotismo, além da servidão e da liberdade, já mencionadas. Com isso, essa abordagem se difere das produzidas no campo da educação, que predominantemente, se dedicam ao estudo do aprender, segundo a relação entre ensino e aprendizagem.

No entanto, diante da dificuldade enigmática que se apresenta em torno do aprender e da pretensão apresentada, a experiência literária aparece como uma forte aliada para o pensamento filosófico. Desse modo, tanto o uso teórico da literatura quanto o uso de narrativas literárias contribuem para fornecer lastro consistente para a composição do novo problema sobre o aprender. Com isso, enquanto domínio teórico, recorre-se ao *Direito à literatura* ([2004] 2011), de Cândido, e, no domínio da narrativa, recorre-se ao *Terra dos Homens* ([1943] 2015), de Exupéry.

Assim, com o auxílio desses dois autores, em consonância aos pensamentos filosóficos de Rousseau e Deleuze, pretende-se, então, traçar um plano de imanência, em que os domínios da ética e da política se entrelacem, para que o aprender possa ser recolocado como um problema filosófico nesses termos. Portanto, a última seção do primeiro capítulo cumpre a intenção de delimitar essa nova proposta.

Adiante, com o problema já instituído, os dois capítulos seguintes cumprirão a intenção de abordá-lo e desenvolvê-lo em sua consistência conceitual. Conseqüentemente, essa experiência proporcionará ao aprender o alcance de protagonismo filosófico pela via da consistência conceitual.

Desse modo, no segundo capítulo, o aprender passa a ser abordado também pela via do conceito filosófico. Para tanto, o ponto de encontro para a transição da via do problema para a via do conceito ocorre por meio do estudo da noção de servidão, também essencial para o preenchimento do plano de imanência traçado na última seção do capítulo anterior. Isso ocorre, pois, em meio à servidão, encontra-se tanto a perspectiva política, com a instituição do despotismo, quanto a perspectiva ética, a partir dos vários modos em que as relações de obediência e dependência alheia se manifestam.

Nesse sentido, como exemplo, essas relações podem ser evidenciadas entre o senhor e o escravo ou entre a infância e a vida adulta, que, igualmente, encontram-se nas experiências educacionais, tanto no âmbito doméstico – sob a tutela de um preceptor –, quanto no âmbito público – sob o domínio dos estabelecimentos de ensino.

O ponto de encontro entre as perspectivas ética e política efetiva-se pela coincidência da relação de servidão, de obediência e dependência alheia que comumente perpassa por ambas, tornando-as interdependentes. Isso ocorre na medida em que tanto os senhores quanto os escravos do despotismo começam a ser forjados quando, desde a infância, são reduzidos a relações servis vigentes em uma ordem social submetida a um processo de níveis de degeneração e corrupção. Diante disso, o próprio aprender também se encontra reduzido às relações de servidão generalizada que transitam entre as perspectivas éticas e políticas e, por conseqüência, há a necessidade de resgatá-lo.

Para isso, a chave de leitura para a interpretação do argumento que compõe o segundo capítulo e permite a compreensão da redução do aprender aos entraves decorrentes da sua redução à servidão, bem como à necessidade de libertá-lo de tal condição, é semelhante à experiência intelectual encontrada em Deleuze, também em torno de sua abordagem sobre o pensar e da necessidade de liberá-lo da imagem dogmática do pensamento. Nesse sentido, o capítulo inicia justamente pela definição da imagem de pensamento dogmática

responsável pelos primeiros entraves sobre o aprender; entre eles, encontram-se: a redução ao ensinar, ao saber e, principalmente, ao modelo da recongnição, o que é possível de ser compreendido como um modo de servidão que reduz e limita o potencial do aprender.

Na sequência, percorre-se a definição conceitual da servidão, agora com ênfase no domínio político – por meio da instituição e da operação do governo despótico –, e, posteriormente, também, com ênfase no domínio ético – a partir das relações interpessoais no âmbito educacional, que se desenvolvem desde a primeira infância à vida adulta. Ambos os domínios são mediados pelo conflito entre o ser e o parecer, pela dependência da opinião pública e pelas paixões e necessidades artificiais.

Nos dois casos, nota-se, igualmente, que impera a relação de dependência e obediência mútua entre senhor e escravo. Com isso, verifica-se como o aprender também é reduzido a essa mesma relação, por meio dos mesmos entraves e obstáculos encontrados na natureza conceitual da servidão generalizada entre os domínios da política e da ética.

Durante tal percurso, observa-se que, em virtude de tais relações, o amparo teórico para compreender a natureza conceitual da servidão nos domínios da política e da ética e o modo com que o aprender é submetido a ela é composto a partir do pensamento filosófico de Rousseau, com ênfase no conteúdo teórico desenvolvido no percurso entre os dois primeiros *Discursos* (1973) e o *Emílio* (1999), que, segundo ele mesmo, compõem um todo inseparável. Ademais, no decorrer deste estudo, além da ética e da política, encontra-se, também, sobre o aprender, uma perspectiva pertencente ao domínio da linguagem, com o amparo correlato do *Ensaio sobre a origem das línguas* (1973).

Portanto, com a abordagem conceitual sobre a servidão, compreende-se que ela se manifesta em três perspectivas distintas e complementares, as quais são: primeiro, no âmbito público, por meio da relação entre o gênero humano e as instituições políticas, como é o caso do governo despótico; segundo, nas relações interpessoais do próprio gênero humano, como exemplo, na dependência da opinião do outro para o reconhecimento de si e nas relações educacionais da infância à vida adulta; terceiro, a servidão do gênero humano

em relação a si mesmo, situação que pode ser identificada em seus próprios impulsos, paixões e necessidades.

Assim, diante dessas três manifestações da servidão, o desfecho do referido capítulo acontece, igualmente ao anterior, com o auxílio do uso da literatura, que, naquele momento, contribuiu para a composição do problema acerca do aprender. Porém, agora, de modo distinto, a abordagem, tanto do *Direito à Literatura* (2011) quanto do *Terra dos homens* (2015) efetiva-se no sentido de propor uma ilustração conceitual para as três manifestações da noção de servidão.

No decorrer da composição dos dois primeiros capítulos, inúmeras questões são provocadas e abertas no sentido de incentivar e reforçar a busca por uma compreensão consistente do aprender sob uma perspectiva filosófica, que pode ocorrer tanto pela via do aprender como um problema quanto pela via do aprender como um conceito. No entanto, tal consistência deve adquirir maior ênfase e força para encontrar a sua constituição no terceiro e último capítulo, que irá delimitar a noção de vislumbre da liberdade, como o outro extremo que se opõe à servidão, definida anteriormente.

Desse modo, no primeiro capítulo, as chaves de leitura provenientes do pensamento filosófico de Deleuze correspondem às definições de noção pressuposta subjetiva e de plano de imanência. No segundo, correspondem às definições acerca da redução do pensar à imagem do pensamento dogmático e do modelo de reconhecimento. Agora, no terceiro e último, para o arremate do percurso, as chaves de leitura deleuziana correspondem às definições de personagem conceitual e de conceito filosófico.

Então, no início do capítulo terceiro, também com o auxílio do *O que é a Filosofia?* (2010), inicialmente, é definida a função própria da filosofia como uma das alternativas para o enfrentamento da opinião, a partir do exercício de recortar o caos, traçar planos de imanência, inventar personagens conceituais e criar conceitos filosóficos. Em meio a essa tríade, a noção de personagem conceitual é definida como a responsável para traçar o plano e enunciar a criação dos conceitos filosóficos. Já a noção de conceito filosófico é definida como a criação de um conjunto de componentes, em função dos problemas e acontecimentos

que povoam o plano e são capazes de dar consistência às velocidades infinitas que se dissipam em meio ao caos.

Por conseguinte, na continuação do capítulo terceiro, o argumento segue no sentido de retornar ao caso do personagem Emílio, a fim de investigar o modo com que ele aprende e as ferramentas de que dispõe para atuar frente a resistência imposta pelos obstáculos vigentes nas relações de servidão. Tal retorno se faz necessário para completar o raciocínio desenvolvido nos dois capítulos anteriores, em que foi traçado o plano de imanência e recolocado o problema do aprender à luz da filosofia, mediante a condição servil em que o personagem Emílio se encontra submetido. Logo, diante de tal cenário, inicia-se a pretensão de buscar alternativas para o vislumbre de uma condição de liberdade para Emílio, a partir do seu modo de aprender.

Para tanto, com o acréscimo da definição de personagem conceitual de Deleuze e Guattari, ainda no terceiro capítulo, o argumento e o percurso teórico se desenvolvem no sentido de afirmar o próprio personagem Emílio como um personagem conceitual. Compreendido sob tal perspectiva, ele cumpre uma função central, pois, no início, é a partir dele que se traça o plano de imanência e, agora, cabe a ele, também, a incumbência de enunciar a definição da consistência conceitual para o aprender, delimitada entre a condição de servidão e o vislumbre da liberdade.

Desse modo, para que isso seja possível, primeiro, retoma-se o caso Emílio – agora, sob a perspectiva do Rousseau preceptor – com a finalidade de compreender o processo de formação do personagem e, principalmente, expor as ferramentas que ele dispõe em si mesmo para se testar frente à resistência imposta pelos obstáculos definidos anteriormente e, conseqüentemente, aprender. Nesse sentido, entre as ferramentas, encontram-se: o coração originário, a consciência, as faculdades de sentir, de imaginar e de julgar, a força da virtude, a vontade, o equilíbrio entre o desejar e o poder realizar.

Por fim, no desfecho do terceiro e último capítulo, o argumento e o percurso teórico assumem, novamente, a perspectiva do personagem Emílio para que, a partir dele, seja definida a noção de liberdade que se opõe à noção de servidão e, sobretudo, seja enunciada a afirmação da consistência conceitual para o aprender como um acontecimento que ocorre no movimento de transição

da servidão para o vislumbre da liberdade. Ademais, para ampliar a compreensão de tal afirmação, recorre-se, também, a outros elementos da filosofia de Deleuze, correlatas à sua interpretação acerca do aprender, a fim de definir a noção de liberdade no seu pensamento filosófico.

Nessa perspectiva, com base no percurso delimitado e articulado na composição dos três capítulos, ainda que as inúmeras questões em torno do aprender tenham sido provocadas nessa construção – mas, que acabaram não sendo plenamente desenvolvidas – compreende-se que a força desta tese se encontra justamente na abertura do espaço para, à luz da filosofia, colocar a problematização em torno do aprender em primeiro plano e, assim, provocar possíveis desdobramentos a partir dela.

Isso é feito, portanto, primeiramente, por meio dos breves recortes sobre o aprender presentes em clássicos pensamentos filosóficos da história da filosofia, da antiguidade à contemporaneidade, e, posteriormente, a partir da interação promovida entre os pensamentos filosóficos de Rousseau e de Deleuze, mediante o diálogo composto por meio da bibliografia primária dos próprios autores e da bibliografia secundária, com linhas de interpretação consolidadas por comentadores e com pesquisas acadêmicas recentes de ambos os autores, respectivamente. Por conseguinte, há o amparo e o auxílio promovidos pela literatura, tanto sob a perspectiva teórica quanto sob a perspectiva de narrativas literárias, no viés de: a) no fim do primeiro capítulo, compor o problema filosófico sobre o aprender; b) no segundo capítulo, propor uma ilustração conceitual acerca dos modos de manifestação da servidão; c) no terceiro capítulo, enunciar a consistência conceitual para o aprender em relação à liberdade.

Inserida em tal cenário e frente às demais referências mencionadas, é possível afirmar que a singularidade desta tese consiste no modo com que o aprender é abordado, estudado e pensado à luz da filosofia, da antiguidade à contemporaneidade, com maior ênfase no entrelace dos domínios da ética e da política. Sobretudo, no modo com que o aprender percorre esse itinerário, em um movimento que, inicialmente, o compreende como uma noção pressuposta subjetiva e coadjuvante; em seguida, ascende ao protagonismo pela via filosófica do problema ao ser recolocado, sobre um plano de imanência

instaurado, como um problema eminentemente filosófico; uma vez assumido tal protagonismo pela via do problema, na sequência, com o desempenho desse novo papel, o movimento ganha continuidade em busca de seu desfecho pela via do conceito filosófico, a fim de afirmar uma consistência conceitual para o aprender como um acontecimento que ocorre da servidão ao vislumbre da liberdade, compreendida em Rousseau como o conhecimento da necessidade e o equilíbrio entre o desejar e as faculdades para realizar; e compreendida em Deleuze como a possibilidade de compor os próprios problemas e suas respectivas soluções.

Com a composição da presente tese, pretende-se, portanto, abordar a questão “em que consiste o aprender?”, com o auxílio da filosofia e da não filosofia, a fim de lançar sobre ela novas luzes capazes de contribuir para a continuidade da busca em torno da compreensão com maior precisão acerca das nuances que envolvem o ato de aprender. Dessa forma, pode contribuir para a expansão de sua abordagem, a partir da abertura de outras perspectivas possíveis, que surgem por intermédio da interação entre os respectivos modos criativos de pensar da filosofia, da arte e da ciência, promovidas por recentes pesquisas acadêmicas e que se opõem às meras opiniões perniciosas do senso comum e do bom senso, que apenas reduzem e limitam o aprender à submissão das baixezas de seus entraves servis.

1 O APRENDER: DO PRESSUPOSTO AO PROBLEMA

Diante da pretensão de propor, com consistência, uma concepção filosófica acerca do aprender – em que esse é compreendido tanto como problema quanto como conceito, capaz de exercer impacto na ética e na política –, aqui, abre-se espaço para colocar em evidência um recorte sobre a presença do aprender no decorrer da composição da história da filosofia, da Antiguidade à Contemporaneidade.

A justificativa para realizar tal percurso acontece ao passo do entendimento de que, embora o aprender não tenha ocupado a posição de principal inquietação ou objeto de estudo nos mais diversos pensamentos e sistemas filosóficos, mas, sim, vez ou outra ocupando espaços marginalizados, manifestando-se com maior ou menor timidez, sendo abordado quase sempre como um pressuposto subjetivo⁶ em alguns cenários específicos, compreende-se, aqui, que sua presença é primordial e de extrema relevância para os pensamentos filosóficos que serão abordados adiante. Tal fato o coloca como uma condição de inquietação eminentemente filosófica, mas que carece de maior atenção e de uma abordagem minuciosa, ainda que, em alguns momentos, ele tenha ganhado um maior protagonismo, como a partir da marca importante que a abordagem rousseauiana, especialmente, no *Emílio ou Da educação* (1999), deixou para o desenvolvimento do pensamento pedagógico e para as teorias da aprendizagem na área da Educação.

No entanto, é possível observar que a compreensão ou a interpretação do aprender em si efetiva-se com predominância por meio do paradigma teórico do ensino e da aprendizagem, submetido à imagem de pensamento da reconhecimento e, também, como um objeto de estudo científico para a pedagogia, a psicologia e, mais recentemente, para a psicopedagogia, a neurociência e para as ciências

⁶ Compreende-se, aqui, a noção de pressuposto subjetivo do mesmo modo com que Deleuze a define no terceiro capítulo de *Diferença e Repetição* (2006), em que ela marca o princípio da busca do autor pela definição e compreensão do que seja o pensar. Tal definição será retomada logo na sequência do capítulo, a fim de também dar início a busca pela compreensão consistente da definição do aprender.

sociais. Além disso, em grande medida, o aprender também é observado, atualmente, submetido à obscuridade do preconceito do senso comum como um mero pressuposto desprovido de entendimento.

Nessa conjuntura, é notório que a presença do aprender ainda carrega um teor tanto primordial quanto enigmático para a compreensão dos fenômenos humanos nos mais diversos aspectos da vida, seja na educação ou, até mesmo, na ética e na política. Consequentemente, a experiência de compreendê-lo corresponde a um fértil terreno para a produção do pensamento filosófico, em conjunto com a não filosofia, a fim de expandir a compreensão, a potencialidade e a força que o aprender possui em si mesmo.

Para tanto, inicialmente, será ressaltada a tímida presença do aprender como coadjuvante, porém, de suma importância, devido à correlação com a definição de conceitos fundamentais na composição de pensamentos filosóficos na Antiguidade e na Idade Média, a partir de um breve recorte dos pensamentos de Platão, Aristóteles e Tomás de Aquino, devido à expressividade, à referência e à influência exercidas pelas obras desses autores em seus contextos.

Em seguida, na Modernidade, outro recorte será traçado a fim de expor o maior protagonismo que o aprender adquire à luz de Rousseau, uma vez que, nele, é possível encontrar tanto a forte influência de seus antecessores, principalmente do pensamento platônico, mas, também, uma abertura para a expansão da abordagem sobre o aprender em outros termos, posteriormente, na contemporaneidade. Por conseguinte, essa experiência será feita com o amparo de Deleuze, com intuito de dar continuidade à investigação em torno do aprender e, enfim, ressaltar o seu potencial filosófico, tanto como problema quanto como conceito, e em relação à não filosofia, com ênfase no auxílio da literatura, devido à dificuldade enigmática que a compreensão do aprender apresenta. Assim, com base nesse percurso, abrir-se-á caminho nos capítulos seguintes, para desdobrar a formulação filosófica do aprender pela via do conceito, de modo a gerar impacto na ética e na política, a partir do movimento de transição da servidão à liberdade.

Neste primeiro capítulo, com o recorte da história da filosofia, ficará exposto, portanto: o papel coadjuvante que o aprender exerceu tanto na Antiguidade Clássica quanto na Idade Média; o modo com que ele assume o

papel de protagonista pela via do problema filosófico na modernidade; e, por fim, na contemporaneidade, como tal protagonismo assume contornos enigmáticos e o impulsiona para atuar com ênfase em outras áreas do conhecimento, o que abre a oportunidade para pensar a sua força e o seu impacto no âmbito da ética e da política, a partir de sua propositura como um problema eminentemente filosófico.

1.1 O aprender como noção pressuposta

Na obra *Deleuze, a arte e a filosofia* (2010), Machado dedica-se a expor, de modo sistemático, a composição própria de Deleuze acerca do exercício do pensamento, que lhe serve de lastro para opor a filosofia da diferença à filosofia da representação. Para tanto, a linha argumentativa que se desenrola tem como ponto de partida a exposição dos pressupostos implicados na filosofia da representação e a formulação de uma imagem do pensamento que lhe sirva de princípio. Por outro lado, há a necessidade, por parte de Deleuze, de eliminar os pressupostos e conceber um pensamento sem imagem que permita a composição de uma filosofia da diferença, em oposição ao primado da identidade que define a filosofia da representação.

Diante de tal situação e para dar início ao percurso de realização das pretensões da presente tese, interessa, aqui, a princípio, a compressão da noção deleuziana acerca dos pressupostos da filosofia da representação, pois entende-se que, de início, uma compreensão filosófica acerca do aprender também se encontra amparada em um tipo de pressuposto possível de ser afirmado, senão idêntico, ao menos semelhante, a um dos pressupostos denunciados por Deleuze.

Desse modo, em *Diferença e repetição* ([1968] 2006), ao expor a imagem do pensamento que se encontra no princípio da filosofia da representação, Deleuze depara-se com o problema dos pressupostos, “pois começar significa eliminar todos os pressupostos” (DELEUZE, 2006, p. 189). Na sequência, ele esclarece que, na tradição filosófica, são encontrados dois tipos de pressupostos, os objetivos e os subjetivos. Acerca deles, Machado (2010) ressalta que os primeiros são explícitos, enquanto os segundos são implícitos.

Como exemplo, primeiro, é mencionada a definição aristotélica do conceito de homem como animal racional, o que pressupõe as objetivas definições conceituais de animal e de racional. Depois, os subjetivos são exemplificados a partir da definição do *Cogito* cartesiano, em que “supõe-se que cada um saiba, sem conceito, o que significa eu, pensar, ser” (DELEUZE, 2006, p. 189). Desse modo, Deleuze distingue que o pressuposto objetivo está amparado em um conceito e o pressuposto subjetivo em um sentimento, o que fornece a característica implícita aos pressupostos subjetivos e, conseqüentemente, uma maior dificuldade para identificá-los e compreendê-los.

Em seguida, Deleuze dedica maior empenho à definição da noção dos pressupostos subjetivos, ainda a partir da ausência da consistência conceitual dos termos que compõem o *Cogito* cartesiano. Assim, ele afirma que os pressupostos subjetivos

[...] tem a forma de “todo mundo sabe...”. Todo mundo sabe, antes do conceito e de um modo pré-filosófico... Todo mundo sabe o que significa pensar e ser... de modo que, quando o filósofo diz “Eu penso, logo sou”, ele pode supor que esteja implicitamente compreendido o universal de suas premissas, o que ser e pensar querem dizer... e ninguém pode negar que duvidar seja pensar e, pensar, ser... Todo mundo sabe, ninguém pode negar, é a forma da representação e o discurso do representante” (DELEUZE, 2006, p. 190).

Ora, no *Discurso do Método* ([1637] 1973), no ato da descoberta do *Cogito*, Descartes afirma categoricamente a força e a precisão de tal princípio que nem os cétricos poderiam abalar⁷. No entanto, adiante, Deleuze amplia com maior consistência a elucidação desse sentimento implícito do “todo mundo sabe”, como pressuposto compreendido sem conceito e, conseqüentemente, entendido de modo pré-filosófico ou no puro senso comum. Dessa forma, Deleuze esclarece que:

Esta forma, todavia, tem uma matéria, mas uma matéria pura, um elemento. Este elemento consiste somente na posição do pensamento como exercício natural de uma faculdade, no pressuposto de um pensamento natural, dotado para o

⁷ “Mas, logo em seguida, adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade: eu penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava” (DESCARTES, 1973, p 54).

verdadeiro, em afinidade com o verdadeiro, sob o duplo aspecto de uma boa vontade do pensador e de uma natureza reta do pensamento. É porque todo mundo pensa naturalmente que se presume que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer pensar (DELEUZE, 2006, p. 192).

Para Machado (2010), tal forma delimitada para o pensamento corresponde ao principal postulado que envolve todos os pressupostos que sustentam a filosofia da representação. Assim, com a exposição do pressuposto de que o pensamento se efetiva de modo natural, com a reta tendência para o verdadeiro, juntamente com a boa vontade daquele que pensa com a consistência do sentimento implícito de que, se todo mundo pensa naturalmente, logo, entende-se que todos saibam o que é pensar, que Deleuze amarra o problema dos pressupostos como princípio para o filosofar com a noção de imagem do pensamento, como pode ser observado na sequência do argumento:

Os postulados em Filosofia não são proposições que o filósofo pede que se lhe conceda, mas, ao contrário, temas de proposições que permanecem implícitos e que são entendidos de um modo pré-filosófico. Neste sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma Imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar [...] podemos denominar esta imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral (DELEUZE, 2006, p. 192).

Diante dessa articulação entre as noções de pressupostos subjetivos implícitos e de imagem do pensamento, que se encontram no princípio do que Deleuze denomina de filosofia da representação, algumas observações e questionamentos são provocados. Primeiro, é a partir dessa situação em que o pensar se encontra submetido à imagem do pensamento, que possibilita Deleuze mirar em tal imagem como alvo de crítica, a fim de se livrar dos pressupostos e abrir caminho para compor sua própria concepção acerca do exercício do pensamento sem imagem, como princípio da filosofia da diferença em oposição à filosofia da representação, o que ocorre na sequência do argumento em *Diferença e repetição* (2006); assim também Machado (2010) expõe sistematicamente a partir da abordagem do uso harmônico das

faculdades (representação) e do empirismo transcendental, a partir do uso paradoxal das faculdades (diferença).

Assim, inspirado no modo com que Deleuze aborda o pensar, porém, em acordo com o interesse do estudo aqui presente, surge a provocação de investigar se o aprender também não se encontra em uma situação análoga a essa do pensar observada por Deleuze. Ou seja, igualmente, não seria um pressuposto de que, já que todo mundo aprende ou simplesmente diz que aprende, logo, entende-se que todos saibam em que consiste o aprender? Mais ainda, não estaria também o aprender submetido a essa imagem do pensamento?

Ainda que sejam admitidas as definições acima acerca da imagem do pensamento e da natureza do pensar, Deleuze também afirma que: “‘Todo mundo’ sabe que, de fato, os homens pensam raramente e o fazem mais sob um choque do que no elã de um gosto” (DELEUZE, 2006, p. 193-194). Assim, diante de tal raridade e com o interesse de liberar o pensar de tal imagem e de propor sua própria concepção para o seu exercício, Deleuze lança a seguinte suposição:

[...] há alguém, mesmo que seja apenas um, com a modéstia necessária, que não chega a saber o que todo mundo sabe e que nega modestamente o que presume que todo mundo reconhece. Alguém que não se deixa representar e que também não quer representar coisa alguma. Não um particular dotado de boa vontade e de pensamento natural, mas um singular cheio de má vontade, que não chega a pensar nem na natureza e nem no conceito. Só ele não tem pressupostos (DELEUZE, 2006, p. 191).

Do mesmo modo, aqui, diante da necessidade de buscar uma compreensão filosófica com maior consistência para o aprender, delimitar-se-á um percurso pela história da filosofia, em que, inicialmente, da Antiguidade à Idade Média, o aprender esteja presente meramente como uma noção pressuposta subjetiva, exercendo a função de coadjuvante. Em seguida, da modernidade à contemporaneidade, tanto Rousseau quanto Deleuze serão compreendidos como manifestações desse modesto alguém singular que recusa os saberes, as representações e os reconhecimentos da expressão de “*todo mundo*” e, no caso específico do aprender, colocam-no em seu protagonismo

como um problema eminentemente filosófico a ser pensado; isso, conseqüentemente, abre caminho para compor uma compreensão conceitual e consistente a respeito do aprender.

1.2 O coadjuvante antigo e o medieval

Ao lançar o olhar sobre a história da filosofia, orientado pelo tema do aprender, encontra-se a sutil presença desse em algumas composições de pensamentos filosóficos forjados da Antiguidade à Contemporaneidade. É possível afirmar, a princípio, que tal presença se manifesta, de modo sutil e comum, como uma noção pressuposta e coadjuvante, em situações pontuais, ainda que ela desempenhe, sem alarde, um papel de suma importância para o desenrolar da trama e para a atuação protagonista compartilhada entre o problema e as definições conceituais que ocupam o primeiro plano do pensamento filosófico em cena.

1.2.1 Platão

Na Antiguidade, um exemplo notório disso pode ser observado em *A República* (1987), cenário em que Platão coloca em primeiro plano a busca pela definição da natureza da justiça e de seu privilégio em relação às pretensas opiniões a serem refutadas, por meio do protagonismo de Sócrates, em diálogo com alguns interlocutores⁸. Após as refutações das opiniões realizadas nos dois primeiros livros, é a partir do terceiro, com o início do exercício intelectual de Sócrates em idealizar a cidade justa, correlacionada à também idealização da justa alma do ser humano, que o aprender se faz presente, de modo sutil e comum, no tímido desempenho de seu papel coadjuvante.

Diante de tal contexto, a primeira aparição do aprender digna de maior atenção ocorre no momento em que Sócrates expõe a definição do guardião

⁸ Entre os interlocutores e as definições de justiça refutadas, encontra-se, no livro I: Céfalo, que define a justiça como “dizer a verdade e restituir o que se tomou” (331b); Polemarco, que a define como “dar a cada um o que se lhe deve, segundo Simónides” (331e); Trasímaco, que a define como “o que está no interesse do mais forte” (338c). No livro II, inicia-se a busca pela definição da justiça em si mesma, independentemente de interesses e conseqüências, provocada por Gláucon (358b).

ideal, o exercício de sua função e, principalmente, como esse deveria ser formado. Inserido nesse percurso, o aprender é encontrado nos seguintes questionamentos socráticos: “[...]E como não terá alguém o desejo de aprender, quando é pelo conhecimento e pela ignorância que se distinguem os familiares dos estranhos? [...] - Ora – disse eu – ser amigo de aprender e ser filósofo é o mesmo?” (PLATÃO, *República*, I, 376b 5-10). De imediato, é evidente a primeira correlação entre o aprender e desejo subordinados às distinções entre o conhecimento e a ignorância e entre os familiares e os estranhos. Intimamente, na primeira correlação, encontra-se a decorrência de uma segunda correlação, em que o aprender aparece entre o ser amigo e a identificação com o ser filósofo, na questão colocada por Sócrates. No entanto, ambas as correlações não são aprofundadas na sequência do argumento. Por outro lado, o protagonismo é reservado para a distinção entre o conhecimento e a ignorância e, sobretudo, para a definição do ser do filósofo, em que o aprender se encontrará novamente presente de modo sutil, em seu tímido papel de coadjuvante, como poderá ser observado mais adiante.

Antes, porém, ainda durante a exposição da formação do guardião desde a infância, o aprender também se faz presente do mesmo modo na fala de Sócrates, mas, agora, está correlacionado a outras importantes noções que dão continuidade ao desenvolvimento da distinção entre o conhecimento e a ignorância, no âmbito específico da infância, em que, segundo ele:

É que quem é novo não é capaz de distinguir o que é alegórico do que não é. Mas a doutrina que aprendeu em tal idade costuma ser indelével e inalterável. Por causa disso, talvez, é que devemos procurar acima de tudo que as primeiras histórias que ouvirem sejam compostas com a maior nobreza possível, orientadas no sentido da virtude (PLATÃO, *República*, I, 378d 10-378e 5).

A incapacidade para a distinção do que é alegórico e do que não é, segundo Platão (1987), nas linhas que antecedem a passagem, ocorre devido à privação do raciocínio em que a infância ainda está submetida. Com isso, observa-se que, nesse momento, o aprender se apresenta submetido ao ensino de doutrinas, cujos efeitos podem ser caracterizados em termos indelíveis e inalteráveis. Além disso, encontra-se o elemento da virtude no exercício da função de referência, tanto para o ensinar quanto para o aprender, o que pode

ser compreendido como a promoção da primeira atribuição de um aspecto ético ao aprender.

Ademais, na continuidade do diálogo Socrático, Platão (1987) retoma a exposição acerca da definição do ser do filósofo em conjunto ao seu processo de formação, inserido em um contexto em que são confrontadas: a função do filósofo na cidade idealmente justa e a escassez de filósofos na realidade vigente da *pólis* ateniense. Nesse momento, outras correlações ao aprender também podem ser brevemente observadas. A primeira delas, em relação à infância e ao processo de formação do filósofo, ocorre do seguinte modo: “- Logo, aquele que realmente gosta de aprender deve desde novo, aspirar ao máximo à verdade integral” (PLATÃO, *República*, VI, 485d 3-4). Aqui, inserida no contexto em que é abordada a relação do saber com a verdade para a definição da natureza do filósofo, identifica-se uma semelhança de tonalidade com a passagem anterior que correlaciona o aprender ao desejo e à distinção entre a ignorância e o conhecimento. Mas, agora, o aprender vem acompanhado do gosto e como um meio ou movimento de busca pela verdade integral, que deve ser promovido desde a infância.

Em seguida, na continuidade do argumento que visa expor o ser do filósofo, a segunda correlação é encontrada quando Platão (1987) aponta para duas possibilidades naturais em que o aprender pode ocorrer, juntamente aos seus efeitos:

- Se aprende bem ou com dificuldade. Ou não pensas que jamais se dedicará suficientemente a um trabalho aquele que o executa penosamente e a custo consegue alguma coisa? [...] – E se não fosse capaz de reter nada do que aprendesse, por ser muito esquecido? Acaso poderia deixar de ser vazio de ciência? [...] – Se o seu esforço for vão, não te parece que será forçado, por último, a detestar-se a si e a essa sua atividade? [...] – por conseguinte, jamais admitiremos uma alma sem memória entre as que são suficientemente filosóficas, mas antes procuraremos que ela seja necessariamente dotada de memória (PLATÃO, *República*, VI, 486c 4-486d 4).

É notório que as duas possibilidades correspondem ao aprender bem ou ao aprender com dificuldade. Como critério para distinguir ambos, encontra-se a memória correlacionada ao aprender e como condição necessária para a definição do ser do filósofo. Por fim, o término do argumento acerca da definição

das características que compõem o ser do filósofo – naturalmente desde a infância, em conjunto à sutil presença do aprender, enquanto uma noção pressuposta, no tímido papel de coadjuvante – ainda apresenta a inclusão da forte influência exercida pelo contexto exterior em que essa natureza esteja inserida, como pode ser observado na seguinte síntese:

- [...] Concordámos que a facilidade de aprender, a memória, a coragem, a superioridade são próprias dessa natureza [...] – Ora uma pessoa assim não será logo desde a infância o primeiro entre todos, sobretudo se sua compleição física corresponder à espiritual? [...] – os familiares e os concidadãos quererão portanto, segundo julgo, utilizá-lo para os seus próprios negócios, quando for mais velho (PLATÃO, *República*, VI, 494b 1-11).

Inserida no contexto em que o diálogo busca a justificativa para a rara existência de filósofos e para a possibilidade de suas qualidades se tornarem prejudiciais, caso elas não sejam cultivadas em um bom ambiente, tal síntese apresenta brevemente o aprender em sua condição de facilidade, correlacionado a elementos da memória, da coragem e da superioridade, como características naturais que compõem a interioridade do ser filósofo, manifestadas desde a infância. A esses elementos, a passagem também ressalta o acréscimo das qualidades físicas do corpo em consonância às da alma. No entanto, na transição para a exterioridade, caracterizada pelas influências exercidas por familiares e concidadãos, uma dificuldade se apresenta frente às características mencionadas devido ao interesse alheio em fazer uso delas apenas para satisfazer os negócios próprios. Assim, tal natureza, apesar de suas qualidades internas e em virtude da influência externa, encontra-se entre a possibilidade tanto de grandes feitos quanto de negócios perversos, o que permite a correlação do aprender a elementos externos sob a influência do contexto em que ele se manifesta. Logo, inicia-se a compreensão do aprender como um movimento de transitoriedade entre elementos presentes na interioridade daquele que aprende e elementos externos que compõe o cenário em que esse se encontra inserido.

Diante da dificuldade que se apresenta entre as duas possibilidades, no andamento do texto, a alternativa proposta diz respeito à educação. Desse modo, a definição de educação é iniciada a partir da distinção do que ela não é,

a fim de primeiro afastar a mera opinião e, assim, abrir caminho para o conhecimento de sua definição, por meio da seguinte analogia aos olhos e à vista: “- [...] A educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que introduzem a ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos” (PLATÃO, *República*, VII, 518b 8-518c 2). Na sequência, com o desenvolvimento da definição de educação, também, é encontrada a presença do aprender, porém, diferentemente das menções anteriores, como uma noção pressuposta, agora, subordinada à definição de educação. Nesse viés, Platão apresenta um breve avanço no sentido de dar profundidade à compreensão da noção de aprender, especificamente, ao que concerne à consistência de sua atividade ou movimento. Isso pode ser observado em:

- A presente discussão indica a existência dessa faculdade na alma e de um órgão pelo qual aprende; como um olho que não fosse possível voltar das trevas para a luz, senão juntamente com todo o corpo, do mesmo modo esse órgão deve ser desviado, juntamente com a alma toda, das coisas que se alteram, até ser capaz de suportar a contemplação do Ser e da parte mais brilhante do Ser. A isso chamamos o bem. Ou não? (PLATÃO, *República*, VII, 518c 4-11).

A faculdade mencionada no início da passagem corresponde à faculdade de pensar, definição que Platão (1987) retoma mais adiante no desenvolvimento do argumento. Atrelada a ela, também, localizado na alma, encontra-se, então, um órgão ao qual Platão (1987) atribui especificamente o ato da realização do movimento ou da atividade de aprender. Porém, é notória a carência de direcionamento contida no órgão para a efetiva realização de sua função.

Desse modo, para suprir apenas a necessidade de direcionamento, encontra-se a definição da educação, como uma influência externa ao órgão da alma e ao seu respectivo exercício, do seguinte modo: “A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso” (PLATÃO, *República*, VII, 518d 3-7).

Assim, subordinado à definição de educação, é possível visualizar o início de uma articulação entre a noção de aprender às noções de alma, faculdade de pensar e o desejo, a fim de colocá-los em condição e na direção adequadas para

a contemplação do bem. Além disso, com o acréscimo e o reforço da noção de bem, compreende-se que a atribuição do aspecto ético, conferido ao aprender, inicialmente, pela virtude adquirida, agora, possui maior consistência, em razão do privilégio ocupado pelo bem como referência de direcionamento para os demais elementos citados.

Diante da compreensão de que, à educação, compete, então, proporcionar os meios externos adequados para direcionar o exercício do órgão da alma em acordo com o exercício do corpo físico, na sequência, Platão (1987) apresenta os dois sentidos possíveis em relação ao direcionamento dado ao órgão da alma responsável pelo aprender; entre eles, um deve ser seguido para orientação da educação e o outro, evitado:

Por conseguinte, as outras qualidades chamadas da alma podem muito bem aproximar-se das do corpo; com efeito, se não existiram previamente, podem criar-se depois pelo hábito e pela prática. Mas a faculdade de pensar é, ao que parece, um carácter mais divino, do que tudo o mais; nunca perde a força e, conforme a volta que lhe derem, pode tornar-se vantajosa e útil, ou inútil e prejudicial. Ou ainda não te apercebeste como a deplorável alma dos chamados perversos, mas que na verdade são espertos, tem um olhar penetrante e distingue claramente os objetos para os quais se volta, uma vez que não tem uma vista fraca, mas é forçado a estar ao serviço do mal, de maneira que, quanto mais aguda for a sua visão, maior é o mal que pratica? (PLATÃO, *República*, VII, 518d 9-519a 7).

Desse modo, conforme o direcionamento dado pela educação como uma influência externa às qualidades da alma e do corpo, os efeitos produzidos tendem a ser vantajosos e úteis, a partir da direção adequada à contemplação do bem, ou inúteis e prejudiciais, a partir da imposição forçosa da prática do mal. Com o acréscimo da possibilidade do direcionamento para o mal, também é possível compreendê-lo como outra noção que reforça a atribuição do aspecto ético conferido ao aprender, juntamente à virtude e ao bem. Com isso, encontra-se o aprender como exercício específico de um órgão da alma atrelado à faculdade de pensar, subordinados à definição de educação, que, por sua vez, subordina-se à dualidade entre o bem e o mal.

Adiante, Platão (1987) revela como o critério definirá a direção de que a faculdade de pensar – como exercício do órgão existente na alma, pelo qual se

aprende – é resultante das condições externas em que o movimento ou atividade do aprender ocorre:

– Que quem é livre não deve aprender ciência alguma como uma escravatura. E que os esforços físicos, praticados à força, não causam mal algum ao corpo, ao passo que na alma não permanece nada que tenha entrado pela violência (PLATÃO, *República*, VII, 536e 1-4).

Nesse sentido, ainda em relação à influência das noções externas e correlatas ao aprender – além da definição da educação, responsável pela oferta de meios para o adequado direcionamento do órgão interno existente na alma, responsável pelo aprender, e o bem como referencial externo a ser contemplado –, agora, diante da citação acima, encontram-se, também, a influência da liberdade e da escravatura, indicando o modo pelo qual o movimento ou a atividade do aprender ocorre entre o interior e o exterior.

Além disso, as noções de liberdade e de escravatura também dão continuidade ao reforço do aspecto ético atribuído ao aprender. É válido ressaltar que Platão (1987) sugere, na sequência, o brincar como modo para o aprender da ciência desde a infância, a fim de favorecer o discernimento para observar e identificar os atributos naturais dos que aprendem. Já, quanto ao aprender da ciência em específico, ele também define as ciências a serem aprendidas e o percurso específico de cada uma delas em acordo com as funções a serem exercidas na cidade ideal. No caso do filósofo em formação, para exercer o governo da cidade ideal platônica, a ciência específica corresponde à dialética.

Por fim, ainda inserido no argumento que busca a definição do ser do filósofo, mas com ênfase ao seu modo de vida específico no que tange à busca dos prazeres, a sutil presença do aprender em seu tímido papel de coadjuvante também continua em cena correlacionado ao estudo da alma. Para tanto, primeiro, Platão retoma a divisão das três partes da alma, as quais são: “- Uma parte era aquela pela qual o homem aprende, outra, pela qual se irrita; quanto à terceira, devido à variedade de formas que ostenta, não dispomos de um nome único e específico, mas designámo-la por aquilo que nela é mais eminente e mais forte: chamámo-lhe concupiscência” (PLATÃO, *República*, IX, 580d 12-580e 2).

Desse modo, após afirmar que o movimento ou a atividade do aprender ocorre a partir de uma específica parte da alma, em seguida, é retomada também a respectiva inclinação que orienta o exercício dessa parte que tende à verdade: “- Mas, realmente, quanto à parte pela qual aprendemos, é evidente para toda gente que toda ela tende sempre para o conhecimento da verdade, e que é de todas, aquela a que menos importam as riquezas e a fama?” (PLATÃO, *República*, IX, 581b 5-8). Assim, com o movimento ou a atividade do aprender delimitados entre uma parte específica da alma e a sua inclinação para o conhecimento da verdade, Platão (1987) revela como tal articulação influencia a composição do modo de vida específico do filósofo, no que diz respeito à busca do prazer:

- Mas o filósofo, que havemos de supor que ele pensa dos outros prazeres, em comparação com o de conhecer como é a verdade e de gozar sempre de algo de similar enquanto aprende? Não estarão muito longe [do prazer]? E não lhes chamaria realmente necessários, pois não precisa dos outros para nada, se não fossem impostos pela necessidade? (PLATÃO, *República*, IX, 581d 8-581e 4).

Não obstante, além do presente acréscimo do prazer, da articulação entre o aprender, a parte da alma e o conhecimento da verdade, Platão conclui o argumento, em tom provocativo, ao propor uma hierarquia entre os prazeres respectivos à cada parte da alma: “- Portanto, dos três prazeres em causa, o desta parte da alma, através da qual aprendemos, será o mais agradável, e o homem em que essa parte for a que manda terá a vida mais aprazível?” (PLATÃO, *República*, IX, 583a 1-4).

O contexto em que a passagem se encontra mostra que a parte da alma pela qual se aprende – além de proporcionar o modo de vida mais aprazível ao filósofo em relação aos outros dois modos de vida, segundo as outras duas partes da alma –, também, desenvolve a melhor capacidade para julgar, a partir do raciocínio e da reflexão. Com isso, na cidade idealizada em questão, Platão (1987) coloca o filósofo como o mais adequado para ser o governante ideal e, por conseguinte, na sequência do argumento, estabelece a superioridade e o benefício da alma e da cidade justas em relação à alma e à cidade injustas.

Logo, do mesmo modo em que o percurso teórico de Platão, cuja busca da definição da natureza da justiça propõe uma interdependência entre a ética e

a política para a realização da justiça, compreende-se, também, que o aprender - além do aspecto ético conferido pelas noções de virtude, de bem, de liberdade, juntamente ao órgão existente da alma e seus elementos, como a faculdade de pensar e do prazer – passa a adquirir, igualmente, um aspecto político. Isso ocorre, pois verifica-se, a partir do exposto, que a presença sutil da tímida atuação coadjuvante do aprender, da mesma forma, corresponde a um critério relevante para a determinação do governante ideal para a cidade platônica.

Com o breve recorte de *A República* (1987), traçado até aqui sob a perspectiva do aprender, compreendido como uma noção pressuposta, foi ressaltada, portanto, a sua sutil presença na tímida atuação de seu papel coadjuvante. Tal papel ocorre, dessa forma, pois está inserido em um percurso teórico em que o protagonismo é reservado à busca da compreensão da natureza da justiça e sua superioridade em relação à injustiça, tanto no âmbito privado dos modos de vida, respectivos das partes da alma, quanto no âmbito público com a idealização da cidade e da organização do Estado. Além disso, foi observado também que, ainda que em segundo plano, o aprender exerce influência relevante no percurso teórico protagonista tanto para a definição da natureza do ser do filósofo e de suas principais características quanto para a determinação do governante ideal.

No entanto, mesmo que, durante todo o percurso, o aprender faça-se presente de modo correlato às noções e aos conceitos principais, como o desejo, o conhecimento da verdade, a memória, o órgão da alma, a faculdade de pensar, a virtude, o bem, a liberdade e o prazer, a sua própria compreensão é minimamente aprofundada por Platão (1987). Ou seja, ele é apenas brevemente anunciado em segundo plano, como pressuposto, subordinado ao protagonismo da definição da educação. Contudo, foi possível delimitar e evidenciar, igualmente, os primeiros aspectos éticos e políticos atribuídos ao aprender.

1.2.2 Aristóteles

Ainda na Antiguidade Clássica, é possível identificar uma continuidade do papel coadjuvante do aprender, delimitado no recorte do pensamento platônico exposto acima, em dois breves recortes feitos no pensamento aristotélico, em que alguns elementos são retomados e outros acrescentados. O primeiro recorte é

delimitado na *Metafísica* (2002). Nela, pode-se afirmar que o protagonismo teórico é dedicado à compreensão da ciência das causas e princípios primeiros da realidade. Mas, também é possível observar o modo sutil com que o aprender se faz timidamente presente na atuação de seu papel coadjuvante, como uma noção pressuposta e correlata a outros elementos.

Desse modo, já na abertura do livro primeiro, logo após a afirmação da tese inaugural acerca da tendência natural dos homens ao saber, Aristóteles (2002) inicia o desenvolvimento da tese com um elogio às sensações, a fim de distinguir o homem dos demais animais. Em meio a esse cenário, o aprender se faz presente do seguinte modo:

Os animais são naturalmente dotados de sensação; mas em alguns a sensação não nasce a memória, ao passo que em outros nasce. Por isso estes últimos são mais inteligentes e mais aptos a aprender do que os que não tem capacidade de recordar. São inteligentes, mas incapazes de aprender, todos os animais incapacitados de ouvir os sons (por exemplo a abelha e qualquer outro gênero de animais desse tipo); ao contrário, aprendem todos os que, além da memória, possuem também o sentido da audição (ARISTÓTELES, *Metafísica*, A 1, 980a 27 – 980b 25).

Semelhantemente ao observado anteriormente em Platão (1987), Aristóteles também propõe a correlação entre o aprender e a memória, segundo a aptidão ou facilidade para a manifestação do aprender. No entanto, aqui, é importante observar que Aristóteles (2002) acrescenta dois novos elementos à correlação em questão, os quais são: primeiro, um tipo específico de sensação, capaz de produzir a memória; depois, em especial, o sentido da audição. Ambos são considerados como requisitos prévios à memória e, conseqüentemente, ao aprender. Isso seria impensável a Platão (1987), tendo em vista o seu pensamento filosófico sobre as Ideias e a definição do aprender como o exercício do órgão da alma à qual compete a faculdade de pensar.

Mais adiante, ao reconstruir e interpretar as teses, as dificuldades e os limites dos pensamentos filosóficos de seus predecessores, de Tales a Platão, Aristóteles (2002) questiona, com base no aprender, a possibilidade da existência de uma ciência de todas as coisas:

E como poderíamos aprender os elementos de todas as coisas?
É evidente que não deveríamos possuir nenhum conhecimento

prévio. Assim como quem aprende geometria pode possuir outros conhecimentos, mas não das coisas tratadas pela ciência que pretende aprender e da qual não possui conhecimentos prévios, o mesmo ocorre para todas as outras ciências. Consequentemente, se existisse uma ciência de todas as coisas, tal como alguns afirmam, quem a aprende deveria, previamente, não saber nada. Entretanto, todo tipo de aprendizado ocorre mediante conhecimentos total ou parcialmente prévios (ARISTÓTELES, *Metafísica*, A 9, 992b 24-993a 3).

Em meio ao questionamento, é notório que, além das sensações e da memória mencionadas anteriormente, Aristóteles (2002) acrescenta, como condição para a realização do movimento ou atividade do aprender, a existência prévia de algum tipo de conhecimento total ou parcial naquele que aprende. Ou seja, um conhecimento prévio diferente dos elementos e da ciência a ser aprendida, mas que, de algum modo, remeta a eles. Ademais, Aristóteles (2002) também esclarece como se dá a relação da ciência com o saber, uma vez que ele é condição para que outro movimento ou atividade de aprender ocorra e, com isso, outro elemento importante é acrescentado, como pode ser observado na seguinte distinção:

Em geral, o que distingue quem sabe de quem não sabe é a capacidade de ensinar: por isso consideramos que a arte seja sobretudo a ciência e não a experiência; de fato, os que possuem a arte são capazes de ensinar, enquanto os que possuem a experiência não o são (ARISTÓTELES, *Metafísica*, A 1, 981b 6-9).

Diante da passagem, observa-se que o ensinar aparece como critério determinante para a definição de um saber e, principalmente, para a distinção entre a ciência e a experiência. Logo, compreende-se que o aprender, pelo menos do caso da ciência, aqui, em cena, encontra-se submetido e dependente de um saber determinado pela capacidade de ensinar. No entanto, uma inquietação é despertada em relação à experiência, pois não seria possível que a experiência também oportunizasse tanto um modo de ensinar quanto um modo de aprender?

Na sequência, Aristóteles (2002) reforça ainda mais o vínculo entre a ciência e o ensinar a partir da seguinte afirmação acerca do exercício da ciência: “mas a ciência que mais indaga as causas é também a mais capaz de ensinar, pois os que dizem quais são as causas de cada coisa são os que ensinam”

(ARISTÓTELES, *Metafísica*, A 2, 982a 28-30). Desse modo, diante do privilégio do ensinar em relação ao aprender proposto, as inquietações despertadas também ganham força com a provocação de outras questões, como: seria o ensinar a causa do aprender? Onde se encontra a causa do ensinar? Seria possível uma ciência do aprender? Ou até mesmo será que é possível definir uma causa para o movimento e atividade do aprender? Até aqui é possível afirmar que tanto Platão quanto Aristóteles se referem ao aprender como uma noção pressuposta relacionada com algumas afirmações vinculadas a outros elementos que ocupam a posição de protagonismo e problematização, mas em nenhum momento o aprender em si mesmo ocupa essa posição de destaque. Logo, não seria possível também que o aprender possua um potencial problematizante capaz de proporcionar uma maior e mais profunda compreensão acerca da consistência do seu movimento ou atividade?

No livro segundo, em meio a exposição acerca dos dois sentidos em que se pode dizer que uma coisa deriva de outra, no caso específico do primeiro sentido, em que Aristóteles afirma: “(a) Dizemos que o homem provém da criança como algo que já adveio provém de algo que está em devir, ou como algo que já está realizado provém de algo que está em vias de realização” (ARISTÓTELES, *Metafísica*, 2, 994a 25), é possível identificar que Aristóteles, com o auxílio da relação de derivação proposta, ameaça ou ensaia um passo a mais no sentido de avançar na compreensão do aprender subordinado à relação com o saber, afirmada anteriormente, como pode ser observado na sequência do desenvolvimento da afirmação (a):

(De fato, nesse caso há sempre um termo intermediário: entre o ser e o não-ser existe sempre no meio o processo do devir, assim entre o que é e o que não é há sempre no meio o que advém. Torna-se sábio quem aprende, e é justamente isso que queremos dizer quando afirmamos que do aprendiz deriva o sábio) (ARISTÓTELES, *Metafísica*, 2, 994a 25-30).

Diante da afirmação (a), é possível compreender que Aristóteles coloca o aprender na posição intermediária entre o saber prévio daquele que ensina e o sábio por vir a ser derivado do aprendiz. Assim, correlato à noção pressuposta do aprender em cena, Aristóteles acrescenta também o processo do devir capaz de promover a derivação do sábio. Isso continua reforçando ainda mais as inquietações despertadas anteriormente com a colocação de mais algumas

questões, pois, do processo de devir do aprender, seria possível advir outros elementos além do sábio? Ou o que mais é possível advir do processo de devir do aprender? É possível compreender o devir como consistência do aprender?

Diante desse breve recorte delimitado nos dois primeiros livros da *Metafísica* sob a perspectiva do aprender, ressalta-se, então, a continuidade da sutil presença do aprender em seu tímido papel de coadjuvante, como uma noção pressuposta, que se articula com os elementos das sensações, dos sentidos, da memória, da submissão do ensinar e do saber da ciência e do processo de devir, além das questões suscitadas em torno da intenção de avançar na compreensão do movimento ou da atividade do aprender em si como protagonista.

Além da *Metafísica* (2002), o segundo breve recorte em que o papel coadjuvante do aprender ganha continuidade é delimitado no início da *Ética a Nicômaco* (1973), em que Aristóteles se dedica à busca do conhecimento do bem, porém, diferentemente da busca e perspectiva platônica, ele procede do seguinte modo:

Se, pois, para as coisas que fazemos existe um fim que desejamos por ele mesmo e tudo o mais é desejado no interesse desse fim [...] evidentemente tal fim será o bem, ou antes, o sumo bem.

Mas não terá o seu conhecimento porventura, grande influência sobre a nossa vida? [...] Se assim é, esforcemo-nos por determinar, ainda que em linhas gerais apenas, o que seja ele e de qual das ciências ou faculdades constitui o objeto” (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, I 2, 1094a 17-28).

Após delimitar o itinerário a seguir para o estudo do bem, iniciado pela busca de sua definição geral em conjunto com a ciência que compete estudá-lo, em seguida, coerentemente com a definição de ciência em si apresentada anteriormente na *Metafísica* (2002), agora, na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (1973) apresenta a ciência específica responsável pelo estudo do bem:

Ninguém duvidará de que o seu estudo pertença à arte mais prestigiosa e que mais verdadeiramente se pode chamar a arte mestra. Ora, a política mostra ser dessa natureza, pois é ela que determina quais as ciências que devem ser estudadas num Estado, quais as que cada cidadão deve aprender, e até que ponto (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, I 2, 1094a 28 – 1094b 2).

Com a presente definição da política como a arte mestra, encontra-se, submetida a ela, a sutil presença do aprender em seu tímido papel de coadjuvante. Com isso, observa-se que Aristóteles (1973) dá continuidade ao aspecto ético do aprender subordinado ao bem conferido ao aprender anteriormente considerado por Platão (1987), mas em uma outra perspectiva. Além disso, também dá continuidade ao aspecto político, no entanto, diferentemente de Platão (1987), em que esse aspecto era atribuído e subordinado à definição da natureza do filósofo e, conseqüentemente, torna-se um critério relevante para a determinação do governante ideal. Agora, Aristóteles (1973) submete o aprender ao dever e a distinção das ciências a serem ensinadas aos cidadãos e, principalmente, a sua limitação e controle a partir da determinação do ponto em que o aprendizado das ciências deve ocorrer por parte do cidadão.

Diante dos dois breves recortes, compreende-se que Aristóteles dá continuidade ao papel coadjuvante do aprender, mantendo a abordagem de alguns elementos já colocados anteriormente por Platão, como a correlação com a memória, a submissão ao bem que lhe atribui um aspecto ético e a atribuição do aspecto político, ainda que em perspectivas distintas. Além disso, compreende-se, também, a ampliação do papel coadjuvante do aprender com o acréscimo de outros elementos a serem correlacionados a ele que o pensamento filosófico de Aristóteles proporciona, como as sensações e os sentidos, o processo do devir e a submissão ao ensinar. Contudo, compreende-se que Aristóteles também pouco avança na compreensão do movimento ou atividade do aprender, ofertando-lhe consistência e proporcionando continuidade ao seu uso como uma noção pressuposta.

Além do percurso teórico delimitado na Antiguidade Clássica, entre os breves recortes das filosofias de Platão e Aristóteles, sob a perspectiva do aprender, afirma-se que o avanço na história da filosofia na direção da Idade Média pode ampliar e enriquecer tal percurso.

1.2.3 Tomás de Aquino

Na Idade Média, é possível afirmar que o papel de coadjuvante do aprender é mantido tanto com a retomada e reforço de algumas características

e elementos já observados na Antiguidade Clássica quanto com acréscimos de outros elementos correlatos ao aprender. Para tanto, sob a perspectiva do aprender, um breve recorte pode ser traçado entre os quatro artigos que compõem o texto *Sobre o Ensino (De Magistro)* (2000)⁹, de Tomás de Aquino, a fim de expor as duas situações e identificar a sutil presença do aprender em seu tímido papel de coadjuvante, em que é mantido o seu uso como uma noção pressuposta, agora, plenamente subordinada ao protagonismo teórico do ensinar, como o próprio título do texto sugere.

No artigo primeiro, em que Tomás de Aquino argumenta acerca da seguinte problemática: “Se o homem – ou somente Deus – pode ensinar e ser chamado mestre” (TOMÁS, 2000, p. 23), na apresentação da terceira objeção, a primeira sutil presença do aprender coadjuvante subordinado ao protagonismo do ensinar ocorre em conjunto com o acréscimo de novos elementos correlatos, do seguinte modo:

Quando um homem apresenta sinais a outro, das duas uma: ou este já conhece as realidades sinalizadas ou não. Se já as conhece, não houve ensino; se não as conhece, ao desconhecê-las não poderá apreender o significado dos sinais: quem ignora a realidade da pedra não saberá o que significa o nome ‘pedra’. Ora, quem ignora o significado dos sinais não pode aprender nada por sinais. E, sendo o ensinar propor sinais, parece que um homem não pode ser ensinado por outro (TOMÁS, 2000, p. 24).

De imediato, chama a atenção a distinção proposta entre o ensinar e o aprender em torno da troca de sinais e de significados sobre as realidades entre os homens, pois, se há conhecimento prévio das realidades, não há ensino e, se não houver o conhecimento prévio delas, não será possível a compreensão do significado dos sinais. Com isso, observa-se que tal objeção retoma, em parte, a tese de Aristóteles, vista anteriormente na *Metafísica* (2002), que afirma a

9 “Esta obra faz parte de um conjunto de questões disputadas sobre a verdade (*Quaestiones Disputatae de Veritate*), durante a primeira regência do Aquinate na Universidade de Paris, de 1256 a 1259. São um total de 29 questões sobre temas filosóficos e teológicos, sendo o *De magistro*, a de número 11. A *quaestio disputata*, ou seja, uma técnica pedagógica, é a discussão sobre um determinado tema e caracteriza a própria essência da universidade medieval em geral. Dessa forma, a questão sobre o ensino, na obra *De magistro*, dividida em 4 artigos, discute, neste artigo, entre outros, a possibilidade da busca do conhecimento e sua imbricação com pressupostos antropológicos, o papel do mestre e do discípulo, se é possível ser mestre de si mesmo e se ensinar é um ato da vida ativa ou da contemplativa.” (PICHLER, 2008).

necessidade de algum conhecimento prévio para a ocorrência do movimento ou atividade do aprender e, principalmente, o acréscimo da correlação do aprender com os significados de sinais como um dos meios para que ocorra o movimento ou atividade do aprender.

Ainda em torno do mesmo artigo e da exposição das objeções, na décima oitava, a correlação do aprender com os significados e os sinais é inserida, agora, na relação entre o mestre e o discípulo, mediada pela fala, como é observado em:

Ninguém aprende da fala de outro coisas que, antes da fala, teria respondido se fosse interrogado. Mas o discípulo, mesmo antes que o mestre fale, responderia, se interrogado sobre aquelas coisas que o mestre propõe. Não aprenderia da fala do mestre se não soubesse que as coisas são assim tal como o próprio mestre propõe. Portanto, um homem não é ensinado pela fala de outro homem (TOMÁS, 2000, p. 27).

Assim, encontra-se, na referida objeção, novamente a necessidade de um conhecimento prévio sobre o que é falado, para que haja a ocorrência do aprender por meio da fala. No entanto, tal conhecimento não pode provir do interlocutor, mas de uma outra experiência anterior de ensino ou aprendizado. Desse modo, em conjunto com os significados e os sinais, acrescenta-se também a relação entre o discípulo e o mestre, mediada pela palavra como outros elementos correlatos que dão mais amplitude ao papel coadjuvante do aprender. Logo, além da atribuição dos aspectos ético e político, anteriormente conferidos na Antiguidade Clássica, agora, atribui-se também um aspecto importante a respeito da linguagem para a realização do movimento ou atividade do aprender.

Após expor as dezoito objeções acerca do artigo primeiro, Tomás de Aquino (2000) dedica-se a argumentar no sentido de responder cada uma delas. E, na resposta à terceira objeção, ele propõe a seguinte elucidação em relação à subordinação do aprender ao ensinar por meio dos sinais e significados:

O que aprendemos por nos ser ensinado mediante sinais é sob certo aspecto ignorado e sob certo aspecto conhecido: ensinar o que é o homem pressupõe alguns conhecimentos, como a noção de animal, a de substância ou, pelo menos, o próprio ente, noção que não se pode ignorar. E do mesmo modo, se ensinamos qualquer conclusão, é necessário o conhecimento

prévio do sujeito e do predicado, além dos princípios pelos quais chegamos ao ensino da conclusão, pois “todo ensino se dá a partir de conhecimentos anteriores”, como diz Aristóteles em *Posterium*. A objeção, portanto, não procede (TOMÁS, 2000, p. 34).

Logo, com a retomada de Aristóteles, torna-se evidente que Tomás (2000) afirma a subordinação do aprender ao ensinar, por meio dos sinais e, sobretudo, afirma também a necessidade de certos conhecimentos prévios e correlatos ao objeto a ser ensinado para a também ocorrência do ensinar, semelhantemente ao que ocorreria para a realização do aprender, como foi visto anteriormente na *Metafísica* de Aristóteles (2002). Assim, Tomás de Aquino (2000) revela dois aspectos do aprender subordinado ao ensinar por meio dos sinais, um aspecto ignorado e um outro previamente conhecido.

Já na resposta à décima oitava objeção, encontra-se uma possível complementação para os dois aspectos revelados anteriormente, pois, nela, Tomás de Aquino afirma: “O discípulo, se interrogado antes da fala do mestre, responderia sobre os princípios pelos quais é ensinado, mas não sobre as conclusões que lhe são ensinadas: ele não aprende do professor os princípios, mas as conclusões” (TOMÁS, 2000, p. 38). Diante de ambas as respostas, torna-se possível interpretar que o aspecto previamente conhecido do aprender corresponde aos princípios já aprendidos por parte do discípulo em uma outra experiência diferente e anterior à relação do ensinar mediante as palavras do mestre. Por outro lado, as conclusões ensinadas pelas palavras do mestre correspondem ao aspecto ignorado pelo discípulo, uma vez que ainda lhe falte meios para estabelecer os vínculos entre os princípios e as conclusões possíveis de serem advindas.

Mais adiante, no artigo segundo, Tomás coloca em pauta a seguinte problemática: “Se se pode dizer que alguém é mestre de si mesmo” (TOMÁS, 2000, p. 39). Diferentemente da primeira, em que o aprender se encontrava subordinado ao ensinar na relação com o outro, agora, o aprender continua sutilmente presente na submissão ao ensinar, porém, em uma relação que não envolve mais o outro que ensina, apenas um único e mesmo que desempenha tanto a função de ensinar do mestre quanto a de aprender por parte do discípulo. Desse modo, inserido em tal contexto, na objeção segunda, encontra-se o

aprender acompanhado de um critério para a sua realização, como pode ser observado em:

Só se aprende algo quando se atinge certeza de conhecimento; mas a certeza do conhecimento nos é dada pelos princípios que radicam em nós naturalmente pela luz do intelecto agente; é, pois, ao intelecto agente que compete o ensinar e chega-se à mesma conclusão do ponto anterior (TOMÁS, 2000, p. 39).

Logo, como critério para o aprender, identifica-se a certeza de conhecimento proveniente dos princípios que já se encontram naturalmente naquele que aprende, mas que são revelados pelo intelecto agente, como princípio para a produção do ensinar. Isso pode ser afirmado como mais um elemento correlato ao aprender. No entanto, na quarta objeção, é apresentada uma interessante distinção acerca da obtenção do conhecimento:

Saber algo por descoberta é mais perfeito do que aprender de outro, como se mostra em *I Ethicorum*. Ora, se no caso em que se adquire o conhecimento aprendendo de outro usamos a palavra mestre, dizendo que A é mestre de B, muito mais alguém é mestre de si mesmo quando adquire o conhecimento por descoberta (TOMÁS, 2000, p. 40).

Diante da quarta objeção, são observadas, então, as duas possibilidades para obtenção do conhecimento, a saber: de um lado, a descoberta, que envolve o exercício apenas de um e, por outro lado, o aprender de outro. No entanto, à descoberta é atribuída uma maior perfeição em torno da obtenção do conhecimento, mas não fica evidente se, por descoberta, corresponde também a um outro tipo de aprender distinto do aprender subordinado ao ensinar e ao ensinar do outro, o que poderia compor uma correlação entre o descobrir e o aprender.

Após a exposição das objeções e antes de desenvolver suas próprias respostas à questão, Tomás de Aquino (2000) apresenta as posições contrárias ao artigo em questão. Já, na primeira, o aprender aparece envolvido no seguinte conflito entre o aprender e o ensinar: “Diz o Filósofo em *VIII Physicorum* que é impossível que o professor aprenda (aquilo mesmo que ele está a ensinar). Pois como docente deve ter o conhecimento e como discente não o pode ter. Logo, não pode alguém ser mestre de si mesmo” (TOMÁS, 2000, p. 40). A partir da afirmação, compreende-se que aquele capaz de ensinar sobre um objeto estaria,

consequentemente, impedido de aprender algo a mais sobre aquilo que ensina. Isso também pode ser compreendido como mais um modo de subordinação do aprender ao ensinar.

Por fim, a relação de subordinação do aprender ao ensinar também se faz presente no artigo terceiro, em que é discutido: “Se o homem pode ser ensinado por um anjo” (TOMÁS, 2000, p. 45). Na segunda objeção, é possível encontrar a sutil presença do aprender submetida ao ensinar do anjo, em conjunto com o acréscimo de dois novos elementos correlatos ao aprender, do seguinte modo:

Argumentou-se que os anjos nos ensinam, de certo modo exteriormente, ao agirem sobre nossa imaginação mediante impressões. Mas, na verdade, uma espécie impressa na imaginação não basta para fazer imaginar em ato se não há a intenção da vontade, como demonstra Agostinho em *De Trinitate* [XI, 3 e 4]. Ora, a intenção não pode ser induzida em nós por um anjo, pois é um ato da vontade sobre a qual só Deus pode agir. Daí que os anjos não nos possam ensinar agindo sobre a imaginação, pois não podemos aprender pela imaginação senão imaginando em ato (TOMÁS, 2000, p. 45).

Diante da objeção, é notória a articulação entre a vontade e a imaginação como um meio possível para a realização do movimento ou atividade de aprender, desde que a imaginação seja em ato, o que depende da intenção da vontade. Com isso, além dos elementos, vistos anteriormente com Platão (1987) e Aristóteles (1973), que conferiram os primeiros indícios para a atribuição de um aspecto ético ao aprender, aqui, compreende-se, também, que a vontade, em sua íntima relação com a imaginação, corresponde a elementos que contribuem para a expansão da composição desse aspecto ético do aprender.

Por fim, no texto *Sobre o Ensino (De Magistro)* (2000), ainda há o quarto e último artigo, em que é discutido: “Se ensinar é um ato da vida ativa ou da vida contemplativa” (TOMÁS, 2000, p. 59). No entanto, não foi encontrada a presença do aprender no desenvolvimento dessa temática, que apenas dá continuidade ao aprofundamento do protagonismo teórico acerca do ato de ensinar.

Desse modo, no breve recorte dos três artigos expostos, é notório que, em todos eles, o protagonismo teórico reside no ato de ensinar, como o próprio título indica. Tal ato ocorre a partir da relação entre o mestre e o discípulo. Quanto à figura do mestre, é investigado se o exercício de sua função pode ser desempenhado ora por Deus, ora por homens, em relação ao outro ou em

relação a si mesmo, e ora por anjos. No entanto, diante do protagonismo da possibilidade desses três modos distintos de ensinar, a sutil presença do aprender, no seu tímido papel de coadjuvante, é encontrada ora nas objeções, ora nas posições contrárias, ora nos argumentos em resposta de Tomás de Aquino (2000), sempre seguindo a linha de sua menção como uma noção pressuposta, em auxílio ao protagonismo da busca de elucidar teoricamente a consistência do ato de ensinar. Isso porque, em nenhum momento, foi encontrada a intenção ou o avanço na busca pela compreensão do próprio ato de aprender por ele mesmo, por exemplo, ainda que o aprender esteja submetido ao ensinar, se o ato de aprender seria sempre o mesmo ou distinto de acordo com as possibilidades daqueles que podem protagonizar o ato de ensinar.

Além disso, durante o percurso do recorte dos três artigos, foi possível, no entanto, encontrar novas correlações em torno do aprender, como os sinais, os significados e as palavras que conferem o aspecto da linguagem ao aprender; a relação do aprender em duas perspectivas distintas com o conhecimento, a partir dos princípios previamente conhecidos e das conclusões previamente ignoradas; o critério do aprender como a certeza do conhecimento proveniente do intelecto agente; a distinção entre a descoberta e o ensino do outro no princípio para o movimento ou atividade do aprender; e, por fim, a imaginação em ato, movida pela vontade, como meio para o movimento ou atividade de aprender.

Com o breve recorte do texto de Tomás de Aquino (2000), encerra-se, então, a delimitação do papel coadjuvante do aprender da Antiguidade Clássica à Idade Média, juntamente com a exposição de sua correlação com alguns elementos presentes nos pensamentos filosóficos de Platão (1987), Aristóteles (1973; 2002) e Tomás (2000), que conferem ao aprender os primeiros conteúdos propriamente filosóficos e dão início à composição de uma abordagem sobre o aprender a partir de uma perspectiva que perpassa pela ética, pela política e pela linguagem, ainda que o aprender tenha sido tratado, até aqui, como uma noção pressuposta e pouco se tenha avançado no sentido de compreender a sua própria consistência. No entanto, por outro lado, é notório, também, que a sua presença exerce uma influência relevante para a atuação protagonista dos problemas e conceitos filosóficos pertencentes aos pensamentos aqui

recortados de cada um dos autores. Logo, diante de tal relevância e carência de compreensão própria a seu respeito, é possível afirmar que o aprender se apresenta como uma instigante e potente fonte problematizante para o pensar, além de uma mera noção pressuposta e coadjuvante.

Na sequência, torna-se necessário, portanto, adentrar na Modernidade e delimitar outro recorte de um pensamento filosófico icônico desse período, a fim de compreender como se efetiva o movimento de ascensão do aprender da atuação de seu papel como noção pressuposta coadjuvante à atuação de um papel com protagonismo filosófico, a partir de uma perspectiva em que a ética, a política e a linguagem se entrelaçam, composta por meio da propagação dos elementos que, até aqui, atribuíam ao aprender um mero aspecto dessas linhas. E, com isso, investigar, posteriormente, possíveis efeitos decorrentes dessa nova abordagem ou atuação protagonista do aprender.

1.3 O protagonismo moderno em Rousseau

Após a exposição do papel coadjuvante desempenhado pelo aprender compreendido como uma noção pressuposta nos breves recortes dos pensamentos filosóficos de Platão, Aristóteles e Tomás de Aquino, da Antiguidade Clássica à Escolástica da Idade Média, pode-se afirmar que, na Modernidade iluminista e francesa do século XVIII, há um cenário filosófico em que o aprender assume para si uma atuação protagonista capaz de abrir uma senda para o compreender em si mesmo; trata-se da obra de Rousseau. Porém, de início, é possível adiantar que tal protagonismo não salta aos olhos de imediato, logo no primeiro encontro, com os seus textos. Isso ocorre, pois, de modo geral, outras características impactantes acabam por desviar a atenção do espectador. Como exemplo, destacam-se: as situações inusitadas vividas por Rousseau no contexto social tanto de Genebra quanto de Paris; os conflitos intelectuais com os Enciclopedistas, as acusações de paradoxos, a perseguição e a condenação das obras *Do Contrato Social* (1762) e *Emílio ou Da Educação* (1762); a ruptura com a ordem social e a busca de isolamento na natureza próximo ao fim da vida.

Tais situações influenciam diretamente o modo com que Rousseau compõe a sua obra e o seu pensamento filosófico, que se dá a partir de uma escrita eloquente, em que relatos autobiográficos, produções conceituais e narrativas literárias são entrelaçados no decorrer da produção dos textos, desde os primeiros, destinados aos concursos da Academia de Dijon, até os últimos, propriamente autobiográficos. Em conjunto, eles compõem um potente aparato de crítica e de denúncia direcionado tanto ao alvo mais geral da ordenação da sociedade moderna quanto aos diversos alvos mais específicos referentes aos seus respectivos elementos estruturantes. Como exemplo: ao uso das ciências e das artes; às desigualdades econômicas, morais e políticas; ao enfraquecimento da língua moderna; aos governos despóticos e, depois, aos representativos; aos estabelecimentos de ensino; à música e ao teatro moderno; aos templos religiosos; à opinião pública e aos costumes do luxo, da distinção e, conseqüentemente, da estima e da opinião pública.

A fim de compor o cenário em que tais características gerais se encontram localizadas e, principalmente, articuladas, a interpretação de comentadores contribui para delimitar tal contexto. Em *A Transparência e o obstáculo* (1991), Starobinski posiciona o lugar ocupado por Rousseau como escritor: “Rousseau situa-se, em seu século, entre os escritores que contestam os valores e as estruturas da sociedade monárquica” (STAROBINSKI, 1991, p.34). Em seguida, esclarece o critério que fundamenta o modo com que a sua contestação é formulada: “define da maneira mais clara o objeto e o alcance de sua crítica social: a contestação diz respeito à sociedade enquanto esta é contrária à natureza” (STAROBINSKI, 1991, p. 35). Assim, estabelecem-se os primeiros pontos extremos de referência para os traços e para a compreensão da obra de Rousseau, que se desenrola entre a contrariedade da sociedade em relação ao que ele define como natureza.

A força e o alcance com que o potencial crítico de Rousseau expõe a contrariedade entre a sociedade e a natureza a fim de contestar os valores e estruturas da sociedade monárquica na qual ele está inserido, torna-se mais compreensiva em conjunto com a demarcação da originalidade e novidade proveniente de seus textos, encontrada na interpretação de Cassirer, em *A questão Jean-Jacques Rousseau*:

O aspecto específico e peculiarmente novo que Rousseau proporcionou à sua época parece residir no fato de libertá-la do domínio do intelectualismo. Às forças do entendimento reflexivo nas quais se baseia a cultura do século XVIII, ele opõe a força do sentimento; perante o poder da “razão” que examina e disseca, ele se torna o descobridor da paixão e de sua energia primitiva elementar. Na realidade foi uma torrente completamente nova de vida que assim penetrou na espiritualidade francesa, ameaçando dissolver todas as suas formas fixas e transbordar os seus limites cuidadosamente estabelecidos (CASSIRER, 1999, p. 81).

Entre a contrariedade da sociedade em relação à natureza, observa-se o acréscimo de outras oposições dela decorrentes, como entre o entendimento e o sentimento e entre a razão e a paixão. Os termos em que tais oposições se desenvolvem na obra de Rousseau também são abordados por Dalbosco, em *Educação natural em Rousseau* (2011). Nesse contexto, ao propor a composição de uma ação racional, não apenas com exclusividade do exercício da razão, mas em conjunto com os sentimentos, com as paixões e com os afetos, na sequência, o comentador expõe como tal proposição fornece a Rousseau uma posição singular no movimento iluminista:

[...] como crítico da razão, ele não compactua com seu conceito reduzido a um procedimento dirigido a fins, o qual se tornou um modo característico de definição da racionalidade a partir do advento da ciência moderna. Antes disso, ele buscou ampliar o conceito de razão, incluindo nele a dimensão sensível do ser humano, a qual desemboca, no âmbito da sociabilidade moral, na tese forte de ouvir a voz da consciência como critério do julgamento moral de nossas ações. Como iluminista, Rousseau torna-se, evidentemente, defensor da racionalidade humana, mas de um conceito ampliado de razão (DALBOSCO, 2011, p. 129).

Assim, observa-se que, ao ampliar o conceito de razão, além de Rousseau ocupar uma posição singular no movimento iluminista, o efeito principal decorrido de tal ampliação recai sobre o modo com que é realizado o juízo moral de uma ação, em que é acrescida a participação de outros elementos inerentes ao ser humano. Diante disso, conseqüentemente, não depende apenas das relações seguras entre os meios e os fins, mas, também, de tensões e imprevisibilidades decorridas da atuação de outras forças, como a voz da consciência e da sensibilidade.

O modo com que Rousseau interpreta e amplia o conceito de razão, ainda segundo Dalbosco (2011), também o coloca em uma posição original no âmbito pedagógico da época, o que contribui para a melhor compreensão de como ocorre tanto a crítica quanto a ampliação do conceito de razão e o seu exercício em conjunto com as demais forças internas, como pode ser observado na seguinte passagem:

A maneira mais adequada de entender sua originalidade no campo pedagógico consiste em concebê-lo, não como um defensor entusiasmado do poder emancipador da razão humana e tão pouco como um primitivista adepto do mito do bom selvagem, mas como um crítico da razão que defende o regresso à natureza como retorno à interioridade humana” (DALBOSCO, 2011, p. 113).

Logo, é notório como a abordagem de Rousseau sobre a razão leva à compreensão do sentido em que ele se posiciona frente ao movimento de regresso à natureza, juntamente com a sua definição, o que corresponde a um movimento do gênero humano em direção à sua própria interioridade. Tal movimento, também, pode ser observado em relação à contrariedade entre a sociedade e a natureza, exposta anteriormente. Como Dalbosco (2011) afirma, na sequência, ao aprofundar o significado desse retorno e, conseqüentemente, sua ampliação ou propagação na direção do âmbito social:

[...] a defesa do retorno à natureza pode ser vista, neste sentido, como retorno à interioridade do homem, na qual reside seu núcleo de autenticidade, para avaliar sua própria vida em sociedade e o excesso de comparação destrutiva com os outros que ela lhe exige (DALBOSCO, 2011, p. 121).

Semelhantemente a essa interpretação de Dalbosco acerca do retorno à interioridade e à busca do núcleo de autenticidade frente à inautenticidade destrutiva proveniente do exterior social, o que corrobora a afirmação anterior de Starobinski (1991) sobre a contrariedade entre a realidade social e a natureza, a interpretação de Cassirer (1999) também contribui para a ampliação da compreensão do sentido atribuído ao retorno à natureza como um movimento de retorno à interioridade e não de um retorno a um estado passado. Desse modo, quanto à definição do significado da natureza de algo, Cassirer afirma que:

A “natureza das coisas” está presente em toda parte; para entendê-la não precisamos retroceder através dos séculos em

direção aos testemunhos incertos e parcos da pré-história [...] Não se pode criar o verdadeiro saber do homem a partir da etnografia ou da etnologia. Existe somente uma fonte viva para este saber: a fonte do autoconhecimento e da auto-reflexão [...] para distinguir o “*homme naturel*” do “*homme artificiel*”, não precisamos retroceder a épocas há muito passadas e desaparecidas – nem fazer uma viagem ao redor do mundo. Cada um traz em si o verdadeiro arquétipo – mas sem dúvida quase ninguém conseguiu descobri-lo sob o seu invólucro artificial, sob todos os acessórios arbitrários e convencionais e trazê-lo à luz (CASSIRER, 1999, p. 51 [grifos do autor]).

Chama atenção a condição em que a autenticidade da natureza se encontra no interior do gênero humano, que, apesar de ser presente, encontra-se não compreendida. E a causa da não compreensão acontece pela presença de obstáculos arbitrários e artificiais provenientes da realidade social exterior, que impede o gênero humano de exercer o seu próprio movimento direcionado à sua interioridade, a fim de obter o conhecimento de sua própria natureza.

Além do mais, é importante observar, aqui, o viés moral que perpassa pela obra de Rousseau tomada em sua generalidade. Assim, toda a diversidade de temas, mencionada de antemão no início desta seção, que correspondem aos alvos mais gerais e também aos mais específicos que compõem a realidade social, encontram o seu ponto de contato e articulação. Ou seja, toda essa diversidade passa pelo ponto comum da moralidade de uma ação fundada em tensões inerentes ao gênero humano, a partir da atuação de suas forças internas, como a razão, a paixão, o entendimento e o sentimento, inseridos em uma tensão maior entre o que é definido como social e o natural, ou seja, entre a sua relação do interior com o exterior.

Em torno das oposições delimitadas e, sobretudo, acerca da relação conflitante entre o interior e o exterior, Bento Prado Júnior (2008) chama a atenção para mais uma dualidade conflitante que permeia, de modo geral, o pensamento filosófico de Rousseau; segundo ele:

Bem reconhecemos hoje, nesta temática da separação e da fratura, uma temática rousseauniana por excelência. Chegou-se a ver na experiência do divórcio entre o ser e o parecer a mola mestra de toda reflexão em Rousseau e a matriz que se reproduz em todos os momentos de seu pensamento (PRADO, 2008, p. 40).

Logo, acerca da relação conflitante entre as próprias forças inerentes à dimensão interior do gênero humano e, depois, da relação conflitante entre o interior e o exterior da dimensão social, delimitada a partir da dualidade entre a natureza e o social, é somada, agora, a dualidade entre o ser e o parecer. Quanto aos termos em que ocorrem os conflitos entre essas duas dualidades, compreende-se que eles podem ocorrer tanto segundo a relação de distanciamento ou aproximação quanto segundo uma relação de contrariedade entre os extremos.

Além das dualidades mencionadas, Maria Peres Pissarra, em *Rousseau: a política como exercício pedagógico* (2005), identifica outro elemento importante para a compreensão, de modo mais geral, da totalidade da obra de Rousseau. Segundo ela:

Há, na obra de Rousseau, “sempre as mesmas máximas”, ou seja, uma unidade intencional: pretende indicar aos homens o caminho da felicidade. Desde seus primeiros textos, refere-se à sua intenção de criar um sistema e, embora não o tenha concretizado do ponto de vista formal, vai aos poucos tecendo a trama uniforme de seu pensamento. Mas como alcançar essa felicidade? A resposta não é moral; não se trata de uma solução individual e moralista e, sim, de uma resposta ao gênero humano de uma perspectiva política” (PERES PISSARRA, 2005, p. 37).

Diante da passagem, é notória a importância da questão acerca da felicidade para compor a unidade da obra no sentido de entrelaçar tanto a diversidade dos alvos visados acerca da estruturação da realidade social quanto a diversidade das dualidades conflitantes tanto na dimensão interna do gênero humano quanto na interação entre a dimensão interna e a dimensão externa social e suas respectivas dualidades. Ademais, é possível observar que, com a questão acerca da felicidade como unidade intencional maior da totalidade da obra de Rousseau, a autora revela que, apesar do aspecto moral, já ressaltado antes em torno das dualidades inerentes ao agir humano, é notório que a resolução é vislumbrada por um viés político e não moralista. Com isso, estabelecem-se os primeiros contornos do pensamento filosófico de Rousseau, que se desdobra da moral à política.

A síntese entre as dualidades expostas no âmbito moral e as influências exercidas por elas no desdobrar do pensamento por um viés político revelam,

também, as suas respectivas dualidades conflitantes, como pode ser observado na interpretação de Bento Prado Júnior (2008) acerca da reflexão política de Rousseau, no ensaio “Rousseau: filosofia política e revolução”:

Com Rousseau o centro da gravidade da reflexão política se desloca da esfera do saber para a do poder, ou da Razão para a da paixão, ou ainda do Discurso para a da Força. As vontades, as paixões, mesmo os direitos reivindicados remetem a uma Econômica ou uma Dinâmica onde se opõem proprietários e despossuídos, fortes e fracos, dominantes e dominados. Não se trata mais de difundir o saber, mas de organizar forças dadas, ou de neutralizar um conflito existente desde sempre, contando apenas com as forças (demasiado humanas) disponíveis. É a diferença social que vem finalmente à tona, tornando necessária a determinação dos meios de suprimi-la (PRADO, 2008, p. 420).

Assim, compreende-se que as forças internas da razão, da vontade, das paixões que caracterizam o âmbito moral se desdobram em direção ao âmbito político que também se encontra em um cenário conflitante a partir da oposição entre as suas respectivas dualidades e forças. Diante de tais conflitos, o autor menciona a necessidade das forças demasiado humanas disponíveis como os meios possíveis para neutralizá-los. Com tal síntese referente aos contornos gerais da obra de Rousseau, alguns questionamentos são fortemente suscitados em relação ao cenário aqui delimitado, como: é possível compreender a consistência do aprender como uma força demasiada humana disponível e capaz de exercer alguma influência frente a tais oposições? Se sim, de que modo ou por quais vias o aprender pode ascender, em uma perspectiva filosófica, do papel de coadjuvante ao papel de protagonista em uma abordagem específica da obra de Rousseau? E, uma vez assumido o protagonismo, que impacto é capaz de provocar no âmbito da ética e da política à luz de Rousseau?

Com a delimitação do cenário e das características marcantes acerca da generalidade da obra de Rousseau e a partir das questões provocadas que inserem o aprender em tal contexto, cumpre adentrar a obra de Rousseau, porém, agora, com o olhar guiado especificamente pelo aprender, a fim de delimitar o recorte que possibilite a compreensão do movimento de ascensão que o aprender exerce do papel de coadjuvante ao papel de protagonista e, na sequência, investigar os efeitos que podem ser extraídos e o que é possível de ser pensado a partir dessa mudança em relação à sua atuação.

Para dar início à interpretação específica da obra de Rousseau em torno do movimento do aprender, convém partir da própria visão que Rousseau possui de sua obra, a fim de delimitar o percurso teórico que leva o aprender de coadjuvante à protagonista e, posteriormente, explorar os efeitos decorrentes de tal ascensão. Tal visão é encontrada em um relato autobiográfico presente na segunda carta a Malesherbes¹⁰, enviada em janeiro de 1762. Nela, após Rousseau apresentar uma breve retrospectiva de seus últimos quarenta anos e como lidou com os conflitos entre ele e o cenário social, no qual se encontrava inserido nesse período, ele descreve, com riqueza de detalhes, o singular momento em que obteve a súbita inspiração imediatamente após o encontro com a célebre questão do concurso da Academia de Dijon, o que caracteriza o ponto de partida para o exercício do ofício de escritor e, mais tarde, o levaria ao reconhecimento público no cenário intelectual do século XVIII, a partir dos textos produzidos desde então.

Após a descrição do momento, Rousseau revela as principais teses obtidas e que lhe serviria de referência para a posterior produção de sua obra, como pode ser observado em seus próprios termos:

Se tivesse podido alguma vez escrever a quarta parte do que vi e senti sob aquela árvore, com que clareza teria feito ver todas as contradições do sistema social, com que força teria exposto todos os abusos de nossas instituições, com que simplicidade teria demonstrado que o homem é naturalmente bom e que é somente por tais instituições que os homens se tornam maus (ROUSSEAU, 2009, p. 26).

Diante do relato, é pertinente observar os elementos que compõem o momento de obtenção das teses mencionadas; primeiro que, de imediato, elas não são obtidas a partir de um exercício intelectual da razão a partir de elaborações conceituais, mas sim por uma experiência ou percepção sensível das teses, de forma que Rousseau vê e sente. Em segundo, que tal experiência possui a característica da clareza para ver, da força para expor e da simplicidade para demonstrar e compreender a bondade da natureza humana e sua

¹⁰ Na introdução da obra *Jean-Jacques Rousseau Textos autobiográficos e outros escritos*, encontra-se: “Sr. Chrétien Guillaume de Lamoignon de Malesherbes, o poderoso Diretor da Librairie, o organismo que controlava as publicações da França do antigo regime” (MORETTO, 2009, p. 10).

degeneração a partir das contradições e abusos das instituições sociais, tal como foram instituídas e como estão ordenadas.

Após a imediata e breve experiência sensível da obtenção das teses, Rousseau relata que a apropriação e elaboração racional delas, bem como o seu desenvolvimento teórico e conceitual ocorreram, posteriormente, com a escrita dos seguintes textos:

Tudo o que pude reter dessas multidões de grandes verdades que durante um quarto de hora me iluminaram sob aquela árvore ficou bem frouxamente disperso nos meus três principais escritos, isto é, esse primeiro discurso, aquele sobre a desigualdade e o tratado da educação, três obras que são inseparáveis e formam, juntas, um mesmo todo (ROUSSEAU, 2009, p. 26).

Com o percurso delimitado por Rousseau, em que é composta uma totalidade inseparável, o ponto de partida é marcado pelo primeiro *Discurso* (1750), cujo tema corresponde ao avanço das ciências e das artes e os efeitos sobre os costumes. Rousseau inaugura com um relato autobiográfico, no qual manifesta seu elogio à questão proposta pelo concurso da Academia de Dijon por se tratar de um tema acerca da felicidade do gênero humano e, sobretudo, deixa evidente o posicionamento assumido por ele na produção do texto, independente da opinião pública. Do outro lado, o ponto de chegada é marcado pelo *Emílio ou Da Educação* (1762), cujo desfecho se dá com a narrativa literária de uma fala do personagem Emílio, após a recente emancipação da tutela do preceptor, direcionada ao personagem Rousseau, preceptor.

Entre os dois pontos, há o desenvolvimento teórico conceitual das teses obtidas na experiência sensível mencionada, a partir de todo o desenvolvimento dos dois respectivos textos, juntamente com o intermediário segundo *Discurso* (1755), em que, por meio da ênfase na abordagem da questão da desigualdade entre os homens, inúmeros temas apenas anunciados no primeiro *Discurso* são retomados e aprofundados e o caminho é preparado para o auge de seu pensamento filosófico, presente no *Emílio* (1762) e no *Contrato Social* (1762), uma vez que há uma espécie de síntese disso no quinto livro daquele e devido à produção e publicação simultânea de ambos.

É importante observar que, do relato autobiográfico inaugural do percurso até a narrativa literária do desfecho, as teses mencionadas são abordadas e desenvolvidas por Rousseau por um movimento de escrita em que os relatos autobiográficos, as críticas sociais, os problemas e conceitos filosóficos e as narrativas literárias se entrelaçam com uma intensidade cada vez maior ao passo que o percurso se realiza. Diante de tais características, pode-se afirmar que elas fornecem lastro para a interpretação de Marlene Dozol, no texto “Com Jean-Jacques Rousseau: pelas margens”, de que: “Rousseau nos oferece uma experiência intelectual, sensível e visual dos conceitos” (DOZOL, 2012, p. 127). Logo, uma vez que o percurso, delimitado por Rousseau, para o seu pensamento, serve de cenário para a delimitação do recorte e do percurso aqui pretendido para promover o movimento de ascensão do aprender do papel de coadjuvante ao protagonismo, outro questionamento é provocado: é possível compor uma experiência intelectual, sensível e visual das vias que levam o aprender ao movimento de ascensão de coadjuvante a protagonista e, depois, de tal atuação, juntamente com os possíveis efeitos dela decorrente?

A fim de promover tal experiência, torna-se necessário percorrer o percurso delimitado com o olhar atento, especificamente, para o modo com que o aprender se apresenta nesse cenário e compreender como ele atua em relação aos demais temas que, a princípio, por se apresentarem com maior ênfase no primeiro plano, desviam toda a atenção para si com facilidade. Desse modo, ainda que o primeiro *Discurso* tenha sido forjado com a finalidade de responder à questão proposta pela Academia de Dijon, em 1750: “o reestabelecido das ciências e das artes contribuiu para aprimorar ou corromper os costumes?” (ROUSSEAU, 1973, p. 341), ao abordá-la, pode-se afirmar que Rousseau levanta uma outra problemática de maior magnitude, que torna a questão acerca do avanço das ciências e das artes apenas correlata a ela. Isso pode ser observado na interpretação de Starobinski sobre o início do texto do primeiro *Discurso*:

O Discurso sobre as ciências e as artes começa pomposamente por um elogio da cultura. Nobres frases se desdobram, descrevendo em resumo a história inteira do progresso das luzes. Mas a súbita reviravolta nos põe em presença da discordância do ser e do parecer: “As ciências, as letras e as artes... estendem guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro

com que eles (os homens) são esmagados” (STAROBINSKI, 1991, p. 15).

Com a problemática acerca da discordância do ser e do parecer em cena, é possível afirmar que a questão sobre o avanço da ciência e das artes torna-se secundária ou de menor amplitude, pois, na sequência da interpretação, Starobinski (1991) revela com que intenção Rousseau coloca a ciência e arte como alvo de sua crítica, quando afirma que: “o mal não reside essencialmente no saber e na arte (ou na técnica), mas na desintegração da unidade social”, por consequência, o avanço das ciências e das artes apenas “favorecem essa desintegração e aceleram-na”, no entanto, “nada impede que sirvam a fins melhores”, logo, “o propósito de Rousseau não é banir irremediavelmente as artes e as ciências, mas restaurar a totalidade social, recorrendo ao imperativo da virtude” (STAROBINSKI, 1991, p. 43). Assim, compreende-se que a abordagem de Rousseau também propõe um viés ético como plano de fundo para ambas as problemáticas, pois, se o mal não reside nas ciências e nas artes, mas é encontrado do uso que se faz delas e, além disso, como a proposta de resolução de Rousseau é guiada pelo imperativo da virtude, logo, a raiz do mal só poderia estar de algum modo relacionada ao próprio gênero humano, como Mattos questiona em: “como poderia ser de outro modo, se para Rousseau o mal por excelência é a duplicidade do homem, sua cisão entre ser e parecer?” (MATTOS, 1993, p. 19).

Além de trazer à tona o problema do desacordo entre o ser e o parecer no primeiro *Discurso* e colocá-lo como princípio do mal, posteriormente, em “A força da linguagem e a linguagem da força”, Mattos também afirma, em tom provocativo, o interesse que Rousseau possui pela temática colocada em primeiro plano do seguinte modo: “Não se diz que seu tema preferido, desde o *Discurso* sobre as ciências e as artes, é o da fratura entre o ser e o parecer?” (MATTOS, 2008, p. 12). Diante de tal interesse, é possível afirmar que o problema do desacordo entre o ser e o parecer assume para si o protagonismo do pensamento filosófico de Rousseau, não somente no primeiro *Discurso*, mas também se propagará na continuidade do percurso nos textos seguintes.

Ao abordar especificamente o tema da dualidade entre o ser e o parecer, primeiro, Starobinski afirma a importância primordial que ela ocupa na

composição do pensamento filosófico de Rousseau, pois: “A ruptura entre ser e parecer engendra outros conflitos, como uma série de ecos amplificadas: ruptura entre o bem e o mal (entre os bons e os maus), ruptura entre a natureza e a sociedade, entre o homem e seus deuses, entre o homem e ele próprio” (STAROBINSKI, 1991, p. 16). Além da promoção das rupturas mencionadas, na sequência, o autor acrescenta o modo com que a dualidade se torna a maior preocupação de Rousseau e sua articulação com a noção da felicidade, também essencial para a composição de seu pensamento filosófico: “Que ser e parecer sejam diversos, que um ‘véu’ dissimule os verdadeiros sentimentos, esse é o escândalo inicial com que Rousseau se choca, esse é o dado inaceitável de que buscará a explicação e a causa, essa é a infelicidade de que deseja ser libertado” (STAROBINSKI, 1991, p. 17). Diante da importância primordial da dualidade para a composição do pensamento filosófico de Rousseau, adiante, o autor também esclarece o modo com que Rousseau haveria de se encontrar pela primeira vez diante da ruptura em questão, ainda na infância: “Vamos encontrar uma recordação de infância que descreve o encontro do parecer como uma perturbação brutal. Não, ele não começou por observar a discordância do ser e do parecer: começou por sofrê-la. A memória remonta a uma experiência original do malefício da aparência” (STAROBINSKI, 1991, p. 19). Com o primeiro encontro entre Rousseau e a dualidade do ser e do parecer, segundo o autor, as consequências decorridas consistem em: “Desde então, o paraíso está perdido: pois o paraíso era a transparência recíproca das consciências, a comunicação total e confiante” (STAROBINSKI, 1991, p. 20). E, a partir daí, abre-se a seguinte proposta para o movimento de reestabelecimento da transparência recíproca das consciências: “O malefício da aparência, a ruptura entre as consciências põem fim à unidade feliz do mundo infantil. Doravante a unidade deverá ser reconquistada, redescoberta; as pessoas separadas deverão reconciliar-se: a consciência expulsa de seu paraíso deverá empreender uma longa viagem antes de retornar à felicidade” (STAROBINSKI, 1991, p. 21). Diante das rupturas, dos prejuízos e da trajetória que se abre, uma outra questão é suscitada em torno da busca pela compreensão da consistência do aprender: é possível ao aprender contribuir para a reconquista e redescoberta da unidade, para a reconciliação entre as consciências e, conseqüentemente, para o retorno à felicidade perdida?

Ainda que Starobinski (1991) afirme que Rousseau começará por sofrer a ruptura na infância e não por observá-la, posteriormente, Rousseau também se dedicará à atividade da observação¹¹, como pode ser verificado no seguinte relato autobiográfico presente na *Carta a Christophe de Beaumont*: “Tão logo fui capaz de observar os homens, eu os via agir e os ouvia falar; depois, percebendo que suas ações não se assemelhavam a seus discursos, procurei a razão dessa diferença e descobri que, como ser e parecer eram para eles duas coisas tão diferentes quanto agir e falar” (ROUSSEAU, [1762] 2005, p. 78)¹². Na sequência do relato, Rousseau também articula os desacordos entre o ser e o parecer e entre o agir e o falar com a origem do mal. Além do encontro vivido na infância e, posteriormente, das observações realizadas de comportamentos alheios, o desacordo entre o ser e o parecer acompanha Rousseau até o fim, como pode ser visto no relato autobiográfico de algumas memórias acerca da noção de felicidade, na oitava caminhada de seus *Devaneios*:

Aparentemente feliz, não tinha nenhum sentimento que pudesse resistir à prova da reflexão e no qual pudesse comprazer-me. Nunca me sentia perfeitamente contente nem com outrem nem comigo mesmo. [...] Todavia, era festejado, benquistado, bem recebido, tratado com amabilidade por toda a parte [...] que me

11 Sobre a característica de observador desempenhada por Rousseau, ela também é encontrada em relato autobiográfico do autor como base para a formulação de sua noção de educação. Primeiro, em relação à sua prática como preceptor, como relata ao pai das crianças no *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*: “meu primeiro objeto deveria ser o de conhecer bem os sujeitos com os quais irei lidar: é no que eu, principalmente, ocupei o tempo desde o qual tenho a honra de estar em sua casa, e penso já ter, neste sentido, dados suficientes para poder traçar o plano de sua educação” (ROUSSEAU, 1994, p. 13). Segundo, no prefácio do *Emílio*, quando, após expor o problema do aprender e do desconhecimento da infância, afirma: “Eis o estudo a que mais me apliquei, para que, mesmo que meu método fosse quimérico e falso, sempre se pudessem aproveitar minhas observações. Posso ter visto muito mal o que se deve fazer, mas acredito ter visto bem o sujeito sobre o qual se deve agir. Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos” (ROUSSEAU, 1999, p. 4). Para uma minuciosa compreensão acerca do tema da observação em Rousseau, sugere-se o texto de Reis: “Rousseau e a arte de observar e julgar os homens” (2002).

12 A dualidade entre o agir e o falar observada também perpassa pela composição do pensamento filosófico de Rousseau desde o desfecho do primeiro *Discurso*, quando Rousseau afirma: “Aí está a verdadeira filosofia; saibamos contentarmo-nos com ela e, sem invejar a glória desses homens célebres que se imortalizam na república das letras, esforcemo-nos para estabelecer, entre eles e nós, essa gloriosa distinção que outrora se conhecia entre dois grandes povos: um sabia dizer bem e o outro obrar bem” (ROUSSEAU, 1973, p. 360); no segundo *Discurso*, acerca da instituição da propriedade e do governo despótico e, depois, no *Emílio*, a respeito da observação dos primeiros comportamentos da criança na primeira infância; no *Ensaio Sobre a Origem das Línguas*, com o percurso de degeneração da linguagem, temas que serão abordados mais adiante na sequência do argumento da tese. Para compreensão minuciosa do tema sobre a dualidade entre o agir e o falar, sugere-se a obra de Salinas Fortes *Rousseau: da teoria à prática* (1976).

faltava, então, para ser feliz; ignoro-o; mas sei que não o era (ROUSSEAU, [1782] 1995, p. 105-106).

Diante, então, da tamanha importância que tais dualidades desempenham na obra de Rousseau, Dalbosco (2011) também se dedica a interpretar a importância e o modo com que Rousseau se lança em direção à problemática do desacordo entre o ser e o parecer. Segundo ele:

A necessidade de mostrar-se aos outros e de orientar-se pela sua opinião tornava-se, por isso, o aspecto nuclear da constituição das diferentes formas de vida. Rousseau interpreta este fenômeno, do ponto de vista filosófico, como um conflito entre ser e parecer, derivando dele sua crítica político-cultural, mostrando que a ideia da representação ligada à manutenção das aparências por meio de recursos artificiais (o mundo como espetáculo), conduzia a um modo de vida extraordinariamente corrompido e inautêntico (DALBOSCO, 2011, p. 23).

Diante da passagem, é possível compreender que Rousseau, ao tratar do problema acerca do desacordo entre o ser e o parecer, o faz sob uma perspectiva filosófica. E, além do âmbito ético já ressaltado anteriormente, aqui, Dalbosco (2011) também ressalta a presença de um âmbito político que também complementa a composição do plano de fundo para a abordagem crítica de Rousseau sobre o tema. Ademais, é conveniente chamar atenção para a antecipação dos temas acerca da necessidade submetida à orientação da opinião alheia e sua correlação com a constituição de modos ou formas de vida¹³. Logo, diante das características definidas em torno da abordagem de Rousseau sobre o problema do ser e do parecer, torna-se necessário compreender como o aprender se faz presente e atua nessa articulação de modo correlato, ainda no desempenho do papel coadjuvante.

Em meio à cena em que o problema do desacordo entre o ser e o parecer assumem o protagonismo no primeiro *Discurso* (1973), a primeira influência exercida pela problemática no âmbito educacional é denunciada por Rousseau com a seguinte crítica direcionada à educação vigente nos estabelecimentos franceses do século XVIII:

Já desde os primeiros anos, uma educação insensata orna nosso espírito e corrompe nosso julgamento. Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos onde a alto preço se educa a

13 Temas que serão tratados com maior ênfase nos capítulos seguintes.

juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres. Vossos filhos ignoram a própria língua, mas falarão outras que em lugar algum se usam; saberão compor versos que dificilmente compreenderão; sem saber distinguir o erro da verdade, possuirão a arte de torná-los ambos irreconhecíveis aos outros, graças a argumentos especiosos; mas não saberão o que são as palavras magnanimidade, equidade, temperança, humanidade e coragem; nunca lhes atingirá o ouvido a doce palavra pátria (ROUSSEAU, 1973, p. 355).

Diante da crítica, observa-se que a influência do problema entre o ser e o parecer ocorre a partir da constituição de uma educação insensata que apenas é capaz de ornar o espírito e, conseqüentemente, corromper o juízo, ou seja, ao lidar apenas com o modo com que o espírito se manifesta em sua aparência ornamentada, a prática do juízo é submetida ao mesmo limite da aparência e corrompe-se comprometendo a capacidade de compreender e de distinguir o erro da verdade. De modo correlato ao protagonismo da influência problemática do desacordo entre o ser e o parecer, o aprender apresenta-se ainda no papel de coadjuvante, como uma noção pressuposta, a partir da simples formulação de que, na educação insensata, submetida apenas ao ornamento do espírito, aprende-se de tudo, exceto o que realmente deveria ser aprendido. Com isso, nota-se o início de uma vinculação do aprender com o dever, o que pode caracterizar mais um indício do âmbito ético como plano de fundo da abordagem filosófica do aprender. Além disso, é notória a ausência desse âmbito na educação insensata denunciada. Ademais, assim como visto anteriormente em Platão, aqui, o aprender continua submetido à definição de educação, ainda que seja uma educação insensata, distinta da definição platônica.

A denúncia e a crítica acerca da educação insensata brevemente anunciada no primeiro *Discurso*, também é retomada brevemente no segundo *Discurso*. Mais especificamente, no início, em que Rousseau direciona a sua fala ao gênero humano, como preparação para a abordagem e desenvolvimento de sua resposta à seguinte questão, também proposta por outro concurso da Academia de Dijon: “qual é a origem da desigualdade entre os homens, e é ela autorizada pela lei natural?” (ROUSSEAU, 1973, p. 221). Logo, o protagonismo do problema do desacordo entre o ser e o parecer, inserido no âmbito educacional vigente no mesmo contexto em que o discurso anterior, apresenta-se do seguinte modo: “É, por assim dizer, a vida de tua espécie que vou

descrever de acordo com as qualidades que recebeste, e que tua educação e teus hábitos puderam falsear, mas que não puderam destruir” (ROUSSEAU, 1973, 243). Assim, compreende-se que o ser originário da espécie, ao ser criado, recebe de seu criador determinadas qualidades que caracterizam o seu ser original. No entanto, devido à educação insensata, que apenas atua por meros ornamentos, tais qualidades originárias se encontram falseadas em sua aparência. Diante de tal ocultação, Rousseau abre a possibilidade, ainda tímida, de resolução para o resgate das qualidades originárias, uma vez que os ornamentos educacionais apenas as encobrem, mas não as destroem, logo, elas permanecem presentes no ser original, ainda que ocultas.

Após a denúncia e a crítica sobre a educação insensata e seus respectivos prejuízos, na sequência do argumento, ainda no primeiro *Discurso*, Rousseau revela o seu interesse pela seguinte questão: “Sei que é preciso ocupar as crianças e que a ociosidade constitui para elas o maior dos perigos a evitar. Que deverão, pois, aprender? Eis uma questão interessante. Que aprendam o que devem fazer sendo homens e não o que devem esquecer” (ROUSSEAU, 1973, p. 355-356). Diante disso, é possível observar que o vínculo entre o aprender coadjuvante e o dever anunciado anteriormente em meio à crítica à educação insensata, agora, é retomado e fortalecido com uma tonalidade problemática que também provoca o interesse de Rousseau. No entanto, no primeiro *Discurso*, Rousseau (1973) apenas limita-se à afirmação geral de que o que deve ser aprendido corresponde ao que deve ser feito como homem, mas o conteúdo que significa a compreensão de tais definições não são apresentados e, conseqüentemente, nessa cena, o aprender continua com a sua atuação coadjuvante, correlata e submetida tanto ao dever quanto ao problema do desacordo entre o ser e o parecer. Assim, compreende-se que o aprender ainda se apresenta como uma noção pressuposta, mas, com a questão e o interesse apresentados por Rousseau, abre-se o caminho para que o aprender possa ascender de mera noção pressuposta para, mais adiante, assumir para si o protagonismo como um problema eminentemente filosófico.

Já no desfecho do primeiro *Discurso* (1973), o protagonismo do problema acerca do desacordo entre o ser e o parecer é compartilhado com o protagonismo do problema da virtude, outro interesse primordial de Rousseau,

também manifestado no relato autobiográfico do início do prefácio, em que Rousseau, ao comentar o seu posicionamento defendido frente à questão do concurso, afirma não tratar de condenar as ciências e as artes em si, como foi visto anteriormente, mas, sim, de propor um elogio à virtude. No entanto, a presença da virtude no decorrer do texto também se faz de modo sutil e tímido. Mas, é no desfecho do texto que tal elogio vem à tona:

Oh! Virtude, ciência sublime das almas simples, serão necessários, então tanta pena e tanto aparato para conhecer-te? Teus princípios não estão gravados em todos os corações? E não bastará, para aprender tuas leis, voltar-se sobre si mesmo e ouvir a voz da consciência no silêncio das paixões? (ROUSSEAU, 1973, p. 360).

Assim, diante de tal elogio, é notório que Rousseau inicia uma busca pelo conhecimento da virtude, que terá continuidade nos textos seguintes, uma vez que, como ele mesmo propõe sobre o conjunto dos textos, formam um mesmo todo inseparável. Com o protagonismo desempenhado, agora, pela virtude, observa-se, também, mais uma atuação coadjuvante do aprender como noção pressuposta, porém, de suma importância, uma vez que ele se apresenta como um meio para a obtenção de tal conhecimento, a partir do caminho sugerido por Rousseau (1973) de retorno à interioridade, às qualidades originárias. Com o aprender inserido na busca pelo conhecimento da virtude e de suas leis, que se dá na abertura do caminho que direciona para a voz da consciência no silêncio das paixões, compreende-se que o âmbito ético, já ressaltado em torno do aprender, enquanto coadjuvante, é ainda mais reforçado com a sua correlação em torno do protagonismo do problema presente a respeito do conhecimento da virtude, ainda que o aprender permaneça, até aqui, como uma noção pressuposta que não evidencia em que consiste sua compreensão propriamente.

Após as presenças do aprender, como coadjuvante no percurso teórico composto até aqui pelos dois *Discursos* (1973), inserido nas denúncias e críticas acerca da educação insensata, submetidas ao protagonismo dos problemas tanto do desacordo entre o ser e o parecer quanto aos obstáculos para o conhecimento da virtude, pode-se afirmar que é apenas no *Emílio ou da Educação* (1999) que o aprender ascende e assume para si o papel de protagonista como um problema filosófico, em primeiro plano, no percurso

teórico do pensamento de Rousseau, e começa a deixar de ser uma noção pressuposta. Desse modo, tanto as denúncias quanto as críticas brevemente anunciadas nos dois primeiros *Discurso* (1973) e a questão sobre o aprender, que Rousseau havia confessado o interesse, vêm à tona para o seu digno aprofundamento a partir da maturidade do pensamento de Rousseau. Além disso, também é possível afirmar que as teses acerca da contrariedade entre a realidade social e a natureza, contrariedade entre as necessidades da natureza e as necessidades da opinião, a degeneração da bondade natural, a origem do mal proveniente das instituições e seus abusos, a busca pela felicidade, os conflitos entre a interioridade e a exterioridade e os problemas do desacordo entre o ser e o parecer, bem como a dificuldade e obstáculo para o conhecimento da virtude passam, agora, a ser tratados em função do protagonismo da problemática do aprender para alcançarem o seu desfecho. Logo, tal protagonismo é anunciado por Rousseau logo no início do prefácio do *Emílio*:

Não se conhece a infância, no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me apliquei, para que, mesmo que meu método fosse quimérico e falso, sempre se pudessem aproveitar minhas observações. Posso ter visto muito mal o que se deve fazer, mas acredito ter visto bem o sujeito sobre o qual se deve agir (ROUSSEAU, 1999, p. 4).

Diante da passagem, observa-se que o protagonismo do aprender enquanto um problema filosófico acerca do que uma criança está em condição de aprender corresponde ao ponto-chave para, primeiramente, adquirir o conhecimento próprio do ser da infância e, por consequência, libertá-la das falsas ideias e opiniões da educação insensata, que, por apenas lidar com ornamentos, corrompe as suas qualidades próprias a ponto de torná-las indistinguíveis por parte do próprio gênero humano. Em segundo lugar, tal distinção se faz necessária, pois o saber que importa ao homem, para não ser comprometido, depende, antes, do aprender coerente com as condições da infância. Assim, se, no início do primeiro *Discurso* (1973), Rousseau denuncia que, apesar dos avanços das ciências e das luzes, o gênero humano obteve vasto conhecimento do mundo objetivo, no entanto, o conhecimento de si mesmo

não acompanhou tal progresso. E, depois, se, no segundo *Discurso* (1973), Rousseau dedica-se tanto à busca desse conhecimento original e natural do homem quanto em distingui-lo no homem artificial e corrompido vigente na ordem social. Agora, no desfecho do percurso teórico com o *Emílio* (1999), importa a Rousseau obter o conhecimento do ser da infância, o que passa diretamente pela coerência entre as condições e o movimento ou atividade de aprender propriamente, a fim de preservar a originalidade do homem e evitar a sua corrupção, uma vez que a infância corresponde ao estado mais próximo de sua origem natural.

Quanto à proposta de agir sobre o sujeito da infância, a fim de dar início à transformação do homem corrompido e, na sequência, à transformação da realidade social degenerada, Maria Peres Pissarra (2005) revela alguns aspectos gerais do *Emílio* que contribuem para a fundamentação do modo com que o aprender ascende, aqui, como protagonista, segundo ela:

Esse processo de transformação, ao mesmo tempo político e moral, será tema de outro livro, o *Emílio ou da educação*, que trata não da educação pública, mas da educação doméstica. Se o título da obra nos sugere um texto de caráter pedagógico ou um romance sobre a educação sua leitura nos revela por que o próprio autor afirma ser seu mais importante livro: procura nesse texto estabelecer os problemas teóricos da educação à luz de uma reflexão filosófica (PERES PISSARRA, 2005, p. 56).

Ao ressaltar a reflexão filosófica como a responsável pela abordagem dos problemas teóricos da educação, presentes no *Emílio*, e também, ao ressaltar que tais problemas estão inseridos em um processo de transformação político e moral, pode-se afirmar que os âmbitos político e ético, sob uma perspectiva filosófica, fundamentam o protagonismo assumido pelo aprender como problema a ser tratado no *Emílio*, ainda que tal protagonismo mantenha o aprender subordinado à educação.

Diante da exposição realizada nesta seção, pode-se compreender, portanto, que, na Modernidade iluminista e francesa do século XVIII, em específico na obra de Rousseau, no percurso delimitado do primeiro *Discurso* ao *Emílio*, o aprender cumpre o movimento de ascensão do papel de coadjuvante, como noção pressuposta, nos dois primeiros *Discursos* (1973), ao protagonismo no *Emílio* (1999), por meio de uma perspectiva filosófica que se propaga pela via

dos problemas inseridos nos âmbitos da ética e da política. Uma vez assumido tal protagonismo nesse cenário, torna-se necessário, mais adiante, na contemporaneidade, compreender, primeiro, em que consiste o aprender como um problema filosófico e, depois, o que pode ser pensado a partir da atuação desse seu novo papel.

1.4 O enigma contemporâneo em Deleuze

Após a ascensão do aprender do papel de coadjuvante como noção pressuposta ao papel de protagonista, por meio da via filosófica do problema, inserido na modernidade do século XVIII, com o pensamento filosófico de Rousseau, agora, na contemporaneidade, torna-se necessário compreender o modo enigmático com que o aprender desempenha o seu novo protagonismo. Com isso, cumprir-se-á a delimitação do aprender como um problema eminentemente filosófico que força a pensar a partir dele.

Para tanto, justifica-se a pertinência da pequena parte da história da filosofia reconstruída até aqui, a partir dos breves recortes dos pensamentos filosóficos delimitados sob a perspectiva do aprender, a fim de buscar uma compreensão de sua trajetória em si mesma, pois, como Deleuze afirma no *Abecedário*, especificamente em *H de história da filosofia*: “Fazer história da filosofia é um longo aprendizado, em que se aprende, em que se é aprendiz, nesse duplo campo: a constituição dos problemas, a criação dos conceitos” (DELEUZE; PARNET, 2010). A partir da afirmação, entende-se que uma perspectiva propriamente filosófica acerca do aprender deve compreendê-lo como protagonista nesses dois campos, tanto como problema quanto como conceito. Desse modo, até aqui, segundo essa delimitação histórica da filosofia, foi possível delimitar o movimento de ascensão do aprender de uma noção pressuposta ao início de sua constituição como problema filosófico.

Agora, na sequência desta seção, concluir-se-á, então, a delimitação do percurso da história da filosofia com um breve recorte do pensamento filosófico de Deleuze, capaz de expor a atuação protagonista do aprender como um enigmático problema filosófico contemporâneo, que permanece inserido nas dimensões da ética e da política, pois, como afirma Zourabichvili, ao comentar

sobre o pensamento de Deleuze, trata-se de “[...] um pensamento sempre engajado num elemento variável, inseparavelmente ético, estético e político” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 35). Desse modo, torna-se possível verificar se o aprender possui consistência como um elemento desse tipo. E, depois, nos dois capítulos seguintes, também possa ser possível, portanto, compreender de que modo o aprender passa a assumir um duplo protagonismo filosófico, atuando não somente como problema, mas também como conceito vinculado a tal problema, juntamente com suas potencialidades e o que mais podemos ser forçados a pensar a partir dele.

A relação entre os campos do problema e dos conceitos anunciada por Deleuze é aprofundada na sequência, juntamente com a sua definição de filosofia:

[...] Mas fazer filosofia é criar novos conceitos em função dos problemas que se colocam hoje. O último aspecto dessa longa questão seria, é evidente: bem, mas o que é a evolução dos problemas? O que a assegura? Posso sempre dizer: forças históricas, sociais. Sim, claro, mas há algo mais profundo. É misterioso. E não teríamos tempo, mas creio em uma espécie de devir do pensamento, de evolução do pensamento que faz com que não apenas não coloquemos os mesmos problemas, mas com que não os coloquemos do mesmo modo. Um problema pode ser colocado de vários modos sucessivos, e há um apelo urgente, como uma grande corrente de ar, que faz apelo à necessidade de sempre criar, recriar novos conceitos (DELEUZE; PARNET, O Abecedário de Gilles Deleuze, H de história da filosofia, 2010).

Diante da íntima relação em movimento de devir que Deleuze estabelece entre o pensamento, a colocação de problemas e a criação de conceitos como definição do ato de fazer filosofia, juntamente com a pretensão de, aqui, buscar compreender o caráter enigmático do aprender, a fim de propor a ele um aspecto filosófico com um duplo papel de protagonista a ser desempenhado na contemporaneidade, primeiro como problema e depois como conceito, o próprio pensamento filosófico de Deleuze apresenta-se como um rico cenário para a atuação de tais temas, pois, segundo Schérer (2005):

O aprender ocupa, na filosofia de Gilles Deleuze, um lugar de destaque. É um ato de adaptação e de criação, um agenciamento complexo, que concerne às condições de possibilidade do próprio pensamento: formação da Idéia e formulação do problema. O aprender vai além do saber,

esposando a vida toda, inteira, em seu curso apaixonado e imprevisível (SCHÉRER, 2005 p.1183).

Diante da passagem, é notório o protagonismo do aprender desempenhado nos princípios do movimento do pensamento, da formulação dos problemas e da criação dos conceitos (representado pela formação da Ideia), o que reforça o aspecto filosófico do aprender e o caráter enigmático de sua atuação, tanto devido às múltiplas atuações quanto à sua ascensão para além do saber em direção à totalidade da vida. Com isso, agora, a compreensão do aprender começa a adquirir maior consistência a partir da íntima articulação tanto com o pensar quanto com o criar, iniciada a partir daqui.

Para melhor compreender a importância do aprender na filosofia de Deleuze, a partir do estudo de um recorte de seu pensamento filosófico sob a perspectiva do aprender, é possível afirmar que Deleuze recoloca o problema do aprender na contemporaneidade de outro modo, distinto da modernidade e do pensamento filosófico e interesse de Rousseau. E, ao fazê-lo, é concebido, então, o tom enigmático para a nova atuação, pois, em *Proust e os signos* ([1964] 2006), ele afirma: “[...] 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” (DELEUZE, 2006, p. 21). Assim, observa-se que o enigma da problemática se estabelece desde o início, a partir da impossibilidade de saber como se dá o aprender e se estende até às pistas deixadas pelo intermédio dos signos, pela perda de tempo e pela não assimilação de conteúdos objetivos. Os signos, por sua vez, indicam o desconhecido percurso e/ou sentido pelo qual o movimento ou atividade de aprender se realiza. Além disso, também carregam consigo o tom enigmático em relação tanto à direção a ser seguida por tal percurso quanto e, principalmente, à busca pela compreensão do aprender por ele mesmo.

Ao interpretar o texto *Proust e os signos*, Montenegro, em “A noção de problema em Deleuze e Bréhier” (2014), também contribui para afirmar a formulação enigmática em torno do protagonismo desempenhado pelo aprender, em conjunto com a íntima relação com a constituição dos problemas, o que reforça a condição de compreender o aprender como um problema filosófico, como pode ser observado na seguinte passagem:

O *afeto* é também o alvo das análises que Deleuze dedica à aprendizagem na obra que escreve em 1964 sobre Proust. Em *Proust e os signos* a aprendizagem é definida como o movimento que, desde o ponto de vista subjetivo, há de ser feito para constituir o problema (1964, cap. III). O mistério e a inquietude são condições do surgimento do problema. Um novo campo nos violenta e obriga a entrar nele. Sofremos pelo afeto do novo problema e só quando nos consagramos à tarefa de percorrer seus principais afetos, os pontos singulares das variações, e realizar as tarefas que surgem desse percorrido, começamos a criá-lo e determiná-lo, ou seja, a aprender. A aprendizagem é, em suma, o movimento de constituição do problema (MONTENEGRO, 2014, p. 10-11 [grifo do autor]).

Primeiro, é notória a observação de mais uma importância que o aprender adquire na obra de Deleuze, uma vez que é por meio dele que o filósofo chega à análise do *afeto*. Isso, além de estabelecer o íntimo vínculo entre o aprender e o *afeto*, também começa a definir a compreensão do aprender por um movimento misterioso de inquietude que afeta a subjetividade na origem da constituição de um problema e, por conseguinte, a partir do sofrimento gerado pelos *afetos* do problema gerado ocorre, também, o movimento de aprender. Assim, a aprendizagem é definida, na interpretação de Montenegro (2014), como o próprio movimento de formulação de problemas.

Além disso, em *Proust e os signos* (2006), a importância do aprender, como um problema filosófico próprio, é intimamente articulada à noção de problema, bem como reforçada, na sequência, ao ser encontrada também no texto *Diferença e Repetição* (2006). Nele, a dificuldade e o enigma em torno do aprender são colocados novamente, semelhantemente à colocação anterior, mas, agora, em conjunto com o acréscimo de novos elementos, como pode ser observado em:

Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. 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 (DELEUZE, 2006 p. 48).

De imediato, é notória a reafirmação da impossibilidade ou dificuldade de saber como se aprende e, novamente, o percurso é indicado pela presença e relação enigmática com os signos. Além disso, também se reafirma o modo pelo

qual o aprender não ocorre, antes considerado pela não assimilação do conteúdo objetivo e, agora, pela propositura de gestos a serem meramente reproduzidos.

Mais adiante, Deleuze aprofunda o quanto a relação enigmática do aprender com os signos também está intimamente correlata à noção de problema, a partir das relações problemáticas com o objeto a ser aprendido, quando afirma que:

O problema e a questão não são determinações subjetivas, privativas, marcando um momento de insuficiência no conhecimento. A estrutura problemática faz parte dos objetos e permite apreendê-los como signos, assim como a instância questionante ou problematizante faz parte do conhecimento e permite apreender-lhe a positividade, a especificidade no ato de *aprender* (DELEUZE, 2006, p. 103 [grifo do autor]).

Diante da passagem, é possível compreender, então, que o ponto inicial do percurso ou condição pressuposta para que o movimento, ou atividade do aprender se realize, encontra-se nas estruturas problemáticas que compõem os objetos a serem aprendidos, as quais são responsáveis pela origem da emissão de signos a serem interpretados por quem aprende ou é aprendiz, à medida que o afetam. Isso confere o tom enigmático ao protagonismo aqui desempenhado pelo aprender no avanço da busca pela sua compreensão em si mesmo.

Além disso, a importância do problema do aprender recocado em *Diferença e Repetição* (2006) também é destacada por Costa e Maria De Brito (2021), em Inspiração “Deleuziana: sobre o aprender e a decepção”. No entanto, além das relações estabelecidas até aqui e, diferentemente de Montenegro (2014), que percorre a senda da íntima correlação do aprender com o movimento da constituição dos problemas, os autores percorrem, aqui, a senda da íntima correlação do aprender com o movimento do ato de pensar¹⁴:

Em *Diferença e Repetição* (2006), Deleuze retoma o problema do aprendizado, defende que pensar não é um ato natural, não se trata de uma faculdade do homem, mas uma conquista, um acontecimento que se dá pelo encontro com os signos. Quando nos deparamos com um problema, pensamos com aquilo que força o corpo a pensar. E aprendemos quando exercitamos o pensamento (COSTA; DE BRITO, 2021, p. 91).

14 Sobre a definição específica do pensar na filosofia de Deleuze, sugere-se a obra de Heuser, *Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de filosofia* (2010).

Com a definição de pensar como um acontecimento não natural que se dá a partir do encontro com um problema e seus signos emitidos, compreende-se que o princípio da problemática filosófica do aprender efetiva-se a partir de situações problemáticas entre quem aprende e o que é aprendido, mediada pelo enigma dos signos emitidos a partir do que se encontra na condição de ser aprendido; isso afeta a subjetividade do aprendiz e, por consequência, força-o ao movimento de pensar. Desse modo, os autores afirmam a compreensão do movimento ou atividade do aprender como o exercício do pensamento. Diante da afirmação anterior de Montenegro (2014) do aprender como a constituição de problemas e, agora, da presente afirmação do aprender como exercício do pensamento, encontra-se, portanto, o enigmático protagonismo do aprender como um problema filosófico, em cujo princípio há um movimento misterioso de inquietação em que se dá a íntima correlação ou entrelace entre o aprender, o problematizar e o pensar.

Além da afirmação do aprender como o exercício do pensar, na sequência, a interpretação dos autores também reforça e contribui para justificar a necessidade do exercício intelectual, aqui, em andamento de propor o aprender como um problema eminentemente filosófico, pois, segundo eles:

Não é uma questão de um bom método que leve para o alcance dos problemas e suas soluções, porque não é uma questão de encontrar, mas antes uma questão de colocar os problemas, mais do que resolvê-los. Além do mais, não somente colocar os problemas e especulativamente encontrar soluções, pois também não é uma questão de descoberta, é efetivamente inventar: “A invenção “dá ao ser o que não era, podendo nunca ter vindo” (DELEUZE, 1999, p. 09). Estes são alertas que nos levam a pensar a necessidade de colocar o aprender como um problema filosófico (COSTA; DE BRITO, 2021, p. 88).

Assim, compreende-se que colocar o aprender como um problema sob a perspectiva filosófica permite e contribui para a abertura de espaço, a fim de pensar novas relações do aprendiz com os problemas, com o pensar e, principalmente, agora, em consequência, com a condição para o inventar. Ademais, o modo com que Deleuze, em *Proust e os signos* (2006) e, depois, em *Diferença e Repetição* (2006), recoloca o aprender como problema filosófico, intimamente correlacionado a todos os elementos mencionados no recorte aqui delimitado, reverbera, intensamente, na contemporaneidade, em outras áreas do

conhecimento. Isso torna possível afirmar a propagação do protagonismo do aprender em outras pesquisas com ênfase bem maior do que na continuidade do próprio movimento do pensamento filosófico.

Um forte exemplo recente dessa propagação pode ser encontrado na área da psicopedagogia com a obra *Clínica de (um) aprender*, de Hickel (2021). Nela, a autora mostra como a íntima correlação entre o aprender, como problema filosófico, e a definição de pensar, propostos por Deleuze, leva-a a pensar e a criar uma clínica na área da psicopedagogia, em síntese:

Supondo-se uma intimidade entre aprender e pensar, tornam-se viáveis, ao pensamento e à criação, composições de planos no intervalo entre filosofia e não filosofia. Então, entre a filosofia e seu extracampo se faz o espaçamento para os intercessores, traduzindo-se aqui, principalmente, pela Filosofia da Diferença, a Literatura e a Clínica transdisciplinar em outra intercessão, com Psicodrama em Psicopedagogia (HICKEL, 2021, p. 30).

Além da psicopedagogia, Regina Sordi, em “Proust-Deleuze: do aprendizado da vida ao aprendizado da arte” (2009), também afirma a abertura para novas abordagens sobre a compreensão do aprender a partir do desempenho do seu enigmático protagonismo proposto por Deleuze:

Foi com essa mesma surpresa e fascinação que, na busca por novas compreensões sobre a aprendizagem, encontramos como o filósofo Gilles Deleuze (2006), dissertando sobre a monumental obra de Marcel Proust – Em busca do tempo perdido (1983a) -, expondo o aprendizado de um homem de letras. As noções sobre a aprendizagem, até então prioritariamente estudadas pelas teorias psicológicas e em interlocução com outras áreas do conhecimento, foram abrindo o espaço para um encontro inusitado entre a Filosofia e a Literatura (SORDI, 2009, p. 3).

Após o deslocamento do aprender, operado por Deleuze, das teorias psicológicas para a filosofia e situá-lo no encontro com a literatura, além da posterior propagação na psicopedagogia, outros movimentos ainda podem ser observados a partir de tal deslocamento e do enigmático protagonismo do aprender como problema filosófico.

Outro exemplo, com maior ênfase no âmbito educacional a partir da pedagogia moderna e da filosofia da educação, encontra-se em “Múltiplas dimensões do aprender...”, em que, assim como Deleuze e amparado por ele, Gallo (2012) também aborda o aprender por meio do encontro entre a filosofia e

a literatura, porém, em um contexto diferente com a seguinte problematização sobre a obra *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* (1969), de Clarice Lispector:

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? (GALLO, 2012, p. 2).

Na sequência, para a abordagem da problematização acerca desse enigmático modo de aprender que se apresenta na narrativa literária, Gallo (2012) ampara-se na interpretação do aprender de Deleuze tanto em *Proust e os signos* quanto em *Diferença e Repetição*. Antes, no entanto, Gallo (2012) ainda elucida que o primeiro efeito decorrente desse outro encontro entre a filosofia e a literatura proposto por ele recai sobre a pedagogia moderna do seguinte modo:

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. 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”, um “aprender obscuro”, como diz 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 (GALLO, 2012, p. 4-5).

Além dos exemplos citados, Vinci (2018), em “Do aprendizado: as lições do professor-Deleuze”, também ressalta o movimento e protagonismo que o aprender adquire no âmbito da educação, a partir da enigmática abordagem de Deleuze. No entanto, diferentemente dos exemplos mencionados anteriormente, o autor chama a atenção para a propagação de uma outra linha de pesquisa sobre o aprender que surge a partir da relação entre os textos de Deleuze como pensador e os textos como professor:

O conceito de aprendizado, a partir dessa produção francesa contemporânea, adquire um local de destaque no interior do pensamento de Deleuze e pode vir a contribuir com o estudo de muitos pesquisadores brasileiros interessados em articular a

filosofia deleuziana com temáticas educacionais. Atestando a íntima relação entre o professor-Deleuze e o pensador-Deleuze, uma nova e interessante vereda de sua filosofia vem à tona e nos auxilia a pensar uma educação balizada por um conceito outro de aprendizado (VINCI, 2018, p. 322).

Diferentemente dos demais, Vinci (2018) chama a atenção para a relevância que o aprender possui na filosofia de Deleuze, não mais pela via do problema filosófico ou vinculado à noção de problema, mas, agora, pela via da definição de um conceito outro do aprender, o que torna possível afirmar o início da caracterização do duplo protagonismo que o aprender passa a assumir na contemporaneidade; além de atuar como problema, pode atuar também como conceito. Mas, igualmente aos demais exemplos, tal linha de pesquisa se propaga para além da filosofia deleuziana e, juntamente com a sua prática docente, abre novas possibilidades para filosofia pensar a área educacional na atualidade do século XXI.

Ainda no âmbito educacional, porém, com ênfase no ensino de filosofia, também, é possível observar pesquisas que se desenvolvem a partir das compreensões deleuzianas sobre o pensar, o aprender e o filosofar. Inserido em tal contexto, encontra-se a abertura de questões que incentivam pensar modos de ensino e aprendizagem em filosofia a partir de tais conceitos, como a proposta por Simone Galina em *Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze*: “como a criação de conceitos estabelece encontros com o aprender? Em outros termos, como podemos entender essa proposta da atividade filosófica de criação conceitual como uma proposta sobre o aprender em Filosofia?” (GALINA, 2008, p. 131)¹⁵. Ou exemplo pode ser encontrado na instigante conjectura proposta por Heuser, em “A filosofia da discórdia de Gilles Deleuze e a necessidade de uma educação dos sentidos” (2013), a fim de pensar a relação entre o ensino e a aprendizagem especificamente no âmbito da filosofia, a partir do modo próprio de aprender de Deleuze:

Será possível inferir que nos hábitos, nas contemplações, é que os filósofos têm seus encontros e aprendem? Que é ali, quando transformam o corpo e o pensamento ao penetrarem na Ideia, que eles são atravessados por signos, que encontram tesouros e constituem seus próprios problemas como se fosse uma marca

¹⁵ O tema da questão também é desenvolvido especificamente pela autora em “O Ensino de filosofia e a criação de conceitos” (2004).

feita por ferro em brasa sobre seus nomes, quando os limites das faculdades se encaixam uns nos outros com toda a crueldade necessária para transmitir a diferença de uma à outra e aceder a certos problemas? Que é por meio dos hábitos que os filósofos são atravessados por devires e têm seus sentidos educados alcançando, assim, o ponto de uma liberação de potencialidades produtoras de um novo “devir da consciência” aberto para a invenção de outros mundos? (HEUSER, 2013, p. 9-10).

Mais recentemente, o aprender de Deleuze vinculado ao encontro com signos também se propaga em pesquisas no âmbito da educação por outras vias, além dessa proposta por Heuser (2013) sobre o ensino de filosofia. De modo mais amplo, acerca da influência que os processos escolares exercem sobre os corpos dos estudantes, Neuscharank e de Oliveira, em “Encontros com signos: possibilidades para pensar a aprendizagem no contexto da educação” (2017), constataam que:

Gilles Deleuze nos deixa, a cada encontro com seus escritos, faíscas que dão a pensar a aprendizagem– o que seria aprender pelos signos? Talvez nos faça reparar no entendimento do pensamento humano ligado ao exercício lógico e cerebral como algo comum e óbvio, algo, portanto, que intentamos nestes escritos a ser repensado, pois ter esta premissa como uma “verdade” nos faz negar outros modos de se aprender no contexto da escola; faz-nos disciplinar os corpos dos estudantes, ignorar suas vontades e desejos para tornar estes processos homogêneos (NEUSCHARANK; DE OLIVEIRA, 2017, p. 594).

A partir de tais exemplos e com base, portanto, no percurso da história da filosofia, delimitado até aqui, o aprender fez-se presente, primeiro, como uma noção pressuposta coadjuvante em pensamentos filosóficos clássicos na Antiguidade e na Idade Média e, depois, ascende à atuação do papel de protagonista pela via de um problema eminentemente filosófico na modernidade do pensamento de Rousseau. Agora, tal papel se estende à contemporaneidade de Deleuze, que, ao recolocá-lo em termos enigmáticos tanto pela via do problema filosófico quanto pela via do conceito filosófico, serve de impulso para que o aprender, por meio de seu protagonismo, possa se propagar para pesquisas pertencentes a outras áreas do conhecimento na atualidade do século XXI, a fim de avançarem na busca pela consistência de sua compreensão.

Diante das propagações mencionadas até aqui e de outras presentes no campo dos possíveis, esta tese cumpre contribuir para a continuidade do

protagonismo do aprender na busca de sua compreensão em si mesmo tanto pela via do problema filosófico quanto pela via do conceito filosófico. No entanto, mantém-se inserido no cenário de um pensamento filosófico, que se desenvolve nas dimensões da ética e da política. Isso, evidentemente, não exclui o diálogo e a interação com outros campos da não filosofia e com as demais propagações e abordagens das outras áreas mencionadas até aqui.

Para tanto, a fim de compor e delimitar melhor o novo cenário em que, primeiro, o protagonismo do aprender possa ser novamente recolado e compreendido como um problema filosófico, que se desenvolve nas dimensões da ética e da política e, em seguida, que permita explorá-lo no que tange ao que mais é possível e forçado de ser pensado sobre o aprender, também pela via do conceito filosófico. Desse modo, como lastro, esta tese mantém-se amparada sobre o problema do aprender colocado por Rousseau na modernidade e na sua posterior extensão à contemporaneidade, a partir da enigmática retomada por parte de Deleuze. Logo, com a abordagem de ambos os filósofos, compõe-se o encontro dos elementos filosóficos para a nova abordagem do aprender aqui pretendida, nas dimensões da ética e da política, na medida em que essas duas áreas também exercem forte influência para o pensamento filosófico de ambos os autores.

Além disso, o protagonismo do aprender em ambos os autores também perpassa tanto por suas experiências didáticas, Rousseau como preceptor¹⁶ e Deleuze como docente¹⁷, quanto como filósofos, como foi mencionado nos

16 Rousseau desempenha a função de preceptor no ano de 1770. Parte dessa experiência é encontrada no texto publicado posteriormente como *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* e, depois, Rousseau relata sua desilusão com a prática no livro sexto de *As Confissões* ([1782] 1964). Carlota Boto, em “Rousseau preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras” (2013), expõe o modo com que Rousseau compreende a educação entre a pública e a doméstica, entre o estado de natureza e a civilidade e, por fim, o modo com que desempenhou a função de preceptor.

17 Sobre a carreira docente de Deleuze, Bianco (2002) afirma que: “em 1968, Deleuze tinha já atrás de si uma carreira de vinte anos de ensino da filosofia: de 1948 a 1960 nos liceus de Amiens, Orléans e Paris; de 1957 a 1960, na Sorbonne, na qualidade de assistente de História da Filosofia; de 1964 a 1968, como professor contratado pela Universidade de Lyon”. Além disso, Vinci (2018) descreve a singular atuação de Deleuze como professor, as consonâncias entre suas aulas e o seu pensamento filosófico e o movimento editorial francês para publicação de registros de áudio e transcrições de suas aulas e cursos, de 1978 a 1987. Sobre o tema, sugere-se também: “Deleuze pedagogo: ou a voz do mestre de Vincennes” (2015), de Soulié, em que o autor descreve com riquezas de detalhes biográficos a trajetória de Deleuze como docente.

breves recortes sobre o aprender como problema filosófico no pensamento de ambos. Mais ainda, é possível afirmar que a aproximação e o encontro entre o pensamento deles ocorre na contemporaneidade do século XX, quando Deleuze não só escreve o texto “Jean-Jacques Rousseau – precursor de Kafka, de Céline e de Ponge” (1962), mas, também, enquanto docente, ministra o curso *Sobre Rousseau (Sorbonne 1959-1960)*, em que é possível afirmar que sua abordagem sobre a filosofia de Rousseau se entrelaça com as características de seu próprio modo de pensar e de produzir filosofia.

A justificativa de tal afirmação pode ser observada em Grisotto (2013) que, ao apresentar uma tradução brasileira para as notas do curso de Deleuze sobre Rousseau, ressalta o alerta que Deleuze haveria feito, a partir de Rousseau, acerca do valor que a filosofia possui para compreender uma infinidade de problemas que afetam diretamente o gênero humano. Dentre eles, em específico, um que ocorre na relação entre a educação e a política, ao questionar a possibilidade vigente no gênero humano de desenvolver o interesse pela maldade desde o nascimento, tanto nos domínios da educação quanto da política. Na sequência, ele acrescenta que tal problema favorece a serventia da filosofia em promover a oportunidade para pensar o novo, semelhante ao que Deleuze haveria feito no próprio curso sobre Rousseau, isto é, disponibilizar aos seus alunos elementos vivos, a partir da retomada de problemas da história da filosofia, em específico na obra de Rousseau, sob uma outra perspectiva capaz de promover a continuidade do movimento de pensar filosoficamente.

Desse modo, a fim de dar continuidade ao movimento do pensamento, sob a pretensão de propor uma nova abordagem para a compreensão do aprender como problema filosófico, capaz de provocar o pensar acerca das possíveis influências que ele pode exercer, nas dimensões da ética e da política, a questão destacada por Grisotto (2013), na abordagem que Deleuze faz da filosofia política de Rousseau, aqui, pode ser reformulada ou recolocada do seguinte modo: de que modo ou o que pode o aprender frente ao iminente interesse do gênero humano em se tornar mau, advindo desde as primeiras relações interpessoais tanto no âmbito da ética quanto no âmbito da política, entrelaçadas com o âmbito da educação? O que o aprender, colocado como problema filosófico, pode forçar a pensar e, conseqüentemente, impactar as

dimensões da ética e da política? De que modo ou o que pode o aprender frente ao iminente interesse do gênero humano em tornar-se mau, provocado desde as suas primeiras relações educacionais e que efeitos são produzidos nas dimensões da ética e da política?

É preciso melhor delimitar esse novo cenário em que o aprender possa desempenhar uma atuação protagonista pela via do problema filosófico, inspirado por Rousseau e Deleuze, e, a partir daí, investigar as possibilidades de influência e de efeitos provocados no entrelace das dimensões da ética com a política, por meio da atuação de outro papel protagonista, que se dá pela via do conceito filosófico, também definido com o amparo de ambos os autores, inserido no pensamento de ambas às áreas. Diante da dificuldade para desenvolver a abordagem da proposta que se apresenta até aqui, do mesmo modo em que a literatura corresponde a um elemento potencializador tanto para o pensamento de Rousseau¹⁸ quanto de Deleuze¹⁹, aqui, também se abre a ocasião para recorrer ao seu auxílio, a fim de potencializar tanto o interesse por recolocar o aprender como problema filosófico, inserido nas dimensões da ética e da política, quanto a sua posterior abordagem e desenvolvimento como conceito filosófico, capaz de produzir impacto nas dimensões da ética e da política. Isso tornaria possível, portanto, a composição de uma consistente compreensão filosófica em torno do aprender.

18 No início da segunda carta a Malesherbes, de 12 de janeiro de 1762, Rousseau relata a experiência que tivera desde a infância com a leitura de romances e os efeitos produzidos em sua imaginação e na sua relação conflituosa com a realidade e com a ordem social. Além disso, a influência da literatura também é bastante evidente nas narrativas literárias do Emílio, em que Rousseau faz de si mesmo um personagem, como preceptor do personagem Emílio e, sobretudo, com a produção do romance *Júlia ou a Nova Heloísa* (1994). Sobre a linguagem literária de Rousseau, sugere-se o texto “Júlia ou a Nova Heloísa: entre a literatura e a filosofia”, de Domingues (2018).

19 Para Deleuze, observa-se que a importância da literatura se manifesta de modo bastante evidente com a produção de *Proust e os signos* (1964) para compor a teoria dos signos a partir da obra *Em busca do tempo perdido* e, também, em *Lógica do sentido* (1969) para abordar o conceito de acontecimento a partir de *Alice e Do outro lado do espelho*. Além disso, no breve texto “A literatura e a vida”, em *Crítica e Clínica* (1993). Para maior ênfase sobre o tema, sugere-se a obra *Deleuze, a arte e a filosofia*, de Machado (2010).

1.5 Um novo plano para o aprender

Diante das dificuldades impostas pelas nuances complexas e enigmáticas observadas em torno do aprender, a partir do percurso delimitado e exposto da Antiguidade à Contemporaneidade, que coloca o aprender em movimento de ascensão de uma noção pressuposta subjetiva e coadjuvante a um problema iminentemente filosófico e protagonista; e, sobretudo, em acordo com o interesse de recompor, aqui e agora, o problema do aprender sob uma perspectiva filosófica inserida nos domínios da ética e da política, a fim de propor uma compreensão a respeito de sua consistência, a busca do auxílio da literatura não se justifica apenas pela importância que ela exerce nos pensamentos filosóficos de Rousseau e Deleuze, mas, sim, justifica-se, também, em virtude do próprio potencial que uma experiência literária pode fornecer à elaboração filosófica.

Para tanto, a interpretação de Cândido a respeito da experiência literária, defendida em o *Direito à literatura* (2011), apresenta-se como uma importante alternativa para fornecer um consistente lastro teórico para sustentar a recorrência ao auxílio da experiência literária para a realização dos interesses aqui mencionados. Isso porque, no texto, ele defende a tese de que a literatura, por ser uma necessidade humana fundamental, torna-se um direito irrevogável, sob pena de prejuízos inestimáveis para o gênero humano, caso não seja realizado. Para desenvolver e defender tal tese, de início, o autor define a noção de literatura como:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações [...] Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (CÂNDIDO, 2011, p. 176).

Diante da universalidade que Cândido (2011) atribui às experiências literárias, observa-se que ela se estende desde as culturas e civilizações até ao interior do gênero humano, por meio da capacidade de fabular. Com isso, estabelece-se o princípio fundamental para sustentação da literatura como uma necessidade humana. Diante de tal movimento do social para o íntimo do gênero

humano, é possível afirmar que ele se assemelha ou, ao menos se aproxima do movimento que as críticas de Rousseau à sociedade moderna percorrem também em relação à ordem social para o interior do gênero humano.

Na sequência do argumento, Cândido (2011) esclarece em que consiste essa relação e influência que a sociedade exerce no interior do gênero humano por meio da literatura, que ocorre do seguinte modo:

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e a atuação deles [...] por isso nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação (CÂNDIDO, 2011, p. 177).

Uma vez que a sociedade compreende e se apropria da experiência literária como um instrumento poderoso de instrução e educação, pode-se afirmar que, a princípio, ainda que pouco evidente até aqui, o aprender faz-se presente na mediação dessa relação que se estende entre a sociedade e a literatura. Porém, conforme Cândido (2011) avança na elucidação da relação entre a sociedade e o íntimo do gênero humano, mediado pela literatura, é possível avançar, também, na observação do modo com que o aprender pode atuar e influenciar tal relação. Assim, na sequência, é evidenciada a maneira pela qual a literatura atua como um instrumento poderoso de instrução e educação:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CÂNDIDO, 2011, p. 177-178).

Diante da potência dialética para a vivência dos problemas ressaltada por Cândido (2011), de imediato, é possível observar que o uso da literatura no pensamento filosófico tanto de Rousseau quanto de Deleuze se encontra na posição da negação, da denúncia e do combate ao predominante estado das coisas. Isso porque, no caso específico de Rousseau, ainda que *Júlia ou a Nova Heloisa* ([1761] 1994) tenha alcançado uma repercussão favorável da opinião pública vigente em sua publicação, seu teor filosófico implícito segue a coerência com as demais obras filosóficas de Rousseau, que, como foi visto anteriormente,

contestam as bases econômicas, morais e políticas do despotismo do antigo regime francês. Já, no caso específico do *Emílio* (1999), em que o pensamento filosófico conceitual se entrelaça com a narrativa literária, a posição proscrita é notória em virtude das acusações de ser contra todos os governos e todas as religiões e, por consequência, a condenações tanto da obra quanto do autor.

No caso específico de Deleuze, pode-se afirmar que a literatura também ocupa a mesma posição uma vez que o uso que Deleuze faz dela, sobretudo em *Proust e os signos* (2006), é essencial para a contestação da filosofia da representação, definida pelo primado da identidade e, em oposição a ela, a afirmação da filosofia da diferença. E, submetidas a essa oposição, encontram-se, também, as contestações à imagem do pensamento dogmático e ao aprender como reconhecimento.

Adiante, após explicitar o modo com que a literatura pode ser usada como instrumento de instrução e educação no âmbito exterior, segundo a concordância ou contrariedade aos poderes que ordenam a sociedade, Cândido (2011) também explicita o modo com que ela influencia diretamente o íntimo do gênero humano. Isso contribui para avançar na compreensão da literatura como uma necessidade fundamental do gênero humano. Desse modo, quanto à influência que as duas posições que a literatura ocupa podem exercer no interior do gênero humano, ele ressalta que:

[...] convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade (CÂNDIDO, 2011, p. 178).

Com o potencial que a literatura possui para formar a personalidade segundo a força da própria realidade, o que lhe possibilita produzir imagem e transfiguração da vida, além da possibilidade de causar problemas psíquicos e morais, torna-se mais evidente o porquê Cândido (2011) a concebe tanto como uma necessidade humana fundamental quanto prejuízos que podem ocorrer caso tal necessidade seja privada de satisfação. Além disso, diante desse poder de influência, também é possível dar mais um passo no sentido de compreender a atuação que o aprender pode desempenhar nesse cenário, pois, uma vez que

a literatura é capaz de formar a personalidade segundo a força da realidade, em situação análoga, não cabe ao aprender também proporcionar tal função? Sendo assim, também não seria possível compreender o aprender como uma necessidade humana fundamental, responsável pela formação da personalidade mediante a força da própria realidade?²⁰

Para avançar a interpretação do texto com o olhar agora guiado por tais questões em torno da presença do aprender, na sessão seguinte, Cândido deixa uma evidência a ser seguida, após definir a função humanizadora da literatura a partir da atuação simultânea das três faces seguintes: “(a) construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (b) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (c) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CÂNDIDO, 2011, p. 178). Desse modo, quanto ao aprender propriamente, após apresentar as três faces, Cândido (2011) afirma que a terceira, por transferir conhecimento e de modo geral ser a que exerce maior atuação sobre o gênero humano, é capaz de resultar em aprendizado com o seu desempenho. No entanto, ele não avança na consistência de tal aprendizado resultante; apenas o menciona brevemente, semelhantemente às demais menções, como pressuposto subjetivo, levantadas anteriormente no início deste capítulo.

Já em relação à primeira face, Cândido (2011) ressalta que a parte com maior potencial humanizador da atuação da literatura se encontra nela, pois é ela que define que a comunicação seja literária ou não e, por consequência, se diferencie das demais formas de comunicação. Desse modo, por se tratar de uma construção com estrutura e significado, o potencial humanizador se encontra justamente nessa capacidade de elaborar uma estrutura coerente, gerada pela força das palavras organizadas, que influencia e aumenta a capacidade de ordenar a mente, o sentimento e, conseqüentemente, ordenar a visão do mundo. Logo, devido à atuação simultânea das três faces, afirmada por Cândido (2011), ao apresentá-las, torna-se possível pensar que a consistência do aprender não estaria apenas no possível aprendizado resultante da terceira face, mas, sim, que a presença, a atuação e a influência do aprender já não

²⁰ Uma necessidade humana fundamental no sentido atribuído por Cândido (2011) à literatura.

poderiam estar também desde o princípio da primeira face e percorrer todo o processo de construção, organização, ordenação, criação e significação pertencentes ao desempenho da primeira face? Isso, principalmente, pois, como foi visto na citação anterior à das três faces, se a literatura é a imagem e transfiguração da vida, não poderia o aprender também consistir dessa mesma imagem e transfiguração? A partir de tais questões, torna-se possível avançar um pouco mais na busca pela compreensão do aprender, com maior consistência, tanto como uma necessidade humana quanto como um potencial humanizador.

Diante de tamanha importância observada a respeito da primeira face, na sequência, Cândido (2011) aprofunda o modo com que ocorre o seu potencial humanizador e formador da personalidade, a partir da construção de estruturas dotadas de significado. Desse modo, segundo ele: “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador [...] a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar, em seguida, a organizar o mundo” (CÂNDIDO, 2011, p. 179). Após a definição do primeiro nível de humanização, a partir da articulação das palavras, em seguida, o potencial humanizador é intensificado por meio da atuação do conteúdo das palavras articuladas, o que ocorre, do seguinte modo, em relação ao caos:

O conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido (CÂNDIDO, 2011, p. 180).

Diante dessa relação entre a literatura e o caos originário, em que a primeira se manifesta como um meio para a superação do segundo, a partir da ordenação de uma forma dotada de uma proposta de sentido, observa-se mais um ponto de ressonância entre a literatura em si e os pensamentos de Rousseau e de Deleuze, o que justifica ainda mais e reforça a recorrência ao auxílio da literatura para recompor o problema do aprender em uma perspectiva filosófica, inserida nos domínios da ética e da política, a partir da articulação do encontro

entre o pensamento desses dois autores, como começou a ser estabelecido no início desta seção, com a afirmação da oposição análoga que eles ocupam em relação ao uso da literatura inserido em seus respectivos interesses.

Agora, em relação à literatura e ao caos, no caso específico de Rousseau, a interpretação de Cassirer (1999) sobre o pensamento do genebrino auxilia a compreensão da possível relação que se estabelece entre a obra do filósofo e o caos. Segundo ele:

Rousseau é o primeiro pensador que não somente questiona essa segurança, mas também a abala em seus alicerces. Ele nega e destrói na ética e na política, na religião, na literatura e na filosofia, as formas estabelecidas que encontra – mesmo correndo o perigo de fazer o mundo afundar novamente em seu estado original informe, no estado de “natureza”, abandonando-o assim em certo sentido ao caos. Mas em meio a esse caos que ele próprio provou, a sua força criadora singular se manifesta e se impõe. Aí então tem início um movimento animado por novos impulsos e determinado por novas forças. Os objetivos desse movimento permanecem primeiramente ocultos; eles não podem ser designados num isolamento abstrato, nem antecipados como pontos finais dados e certos [...] O que permanece irrefutável para ele, e o que ele agarra com toda a força do pensamento e do sentimento, não é o objetivo almejado, mas o impulso seguido por ele (CASSIRER, 1999, p. 38).

De imediato, o início da interpretação de Cassirer (1999) corrobora a afirmação de que a obra de Rousseau se coloca na posição de contrariedade, negação, contestação e oposição dos poderes, saberes e literatura estabelecidos do antigo regime na Modernidade do século XVIII, o que permite afirmá-la como uma manifestação da literatura proscrita definida anteriormente por Cândido (2011). Em seguida, observa-se a relação de Rousseau com o estado informe do caos originário, que fornece a ele a experiência da criação e da singularidade, movida pelos novos impulsos e pelas novas forças que são acolhidas e trabalhadas pelo pensamento e pelo sentimento do autor. Por fim, o objetivo oculto no princípio só se torna evidente, posteriormente, com a realização da obra e posição por ela ocupada em contrariedade ao já estabelecido.

Posteriormente, no século XX, a relação da literatura com o caos também se faz presente no pensamento e obra de Deleuze, também em uma condição análoga da literatura proscrita definida por Cândido (2011). No entanto, no caso

específico de Deleuze, como visto na seção anterior, trata-se de contestar o estabelecimento e a segurança da filosofia da representação, da identidade e da imagem do pensamento dogmático que lhe serve de sustentação, a fim de liberar o pensamento de tal condição e poder colocá-lo novamente em contato com o caos originário, como pode ser observado na seguinte definição das três formas de pensamento presentes em *O que é a Filosofia?*:

(...) o que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. Mas a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 233).

Acerca dessa relação entre as diferentes formas de pensar e o caos em Deleuze, Machado (2010), ao propor a elucidação do funcionamento do modo próprio de pensar filosoficamente de Deleuze, afirma:

Deleuze elabora sua própria filosofia levando em consideração ou incorporando conceitos provenientes de outras filosofias que ele situa no espaço da diferença, mas também criando conceitos a partir do que foi pensado, com seus próprios elementos, em outros domínios. Assim, ao considerar as ciências, a literatura, e as artes, Deleuze está sempre realizando seu projeto filosófico de constituição de uma filosofia da diferença, sem que haja uma diferença essencial entre esses estudos e os estudos de textos filosóficos (MACHADO, 2010, 193).

Desse modo, compreende-se que a singularidade de Deleuze se manifesta na composição de sua filosofia da diferença, amparada pela atuação dos diversos modos de manifestação do pensamento que, essencialmente partem todos da relação criativa e singular de contato direto com o caos, porém, criam seus respectivos elementos em acordo com as suas respectivas características que os distinguem entre si. Assim, observa-se que Deleuze, ao criar os seus próprios conceitos filosóficos se utiliza também do que foi pensado e criado especificamente nos domínios das ciências, das artes e da filosofia.

Diante da inestimável importância e influência que a literatura exerce para a produção das obras tanto de Rousseau quanto de Deleuze, desde o princípio, com o contato direto com o caos, na sequência do argumento de Cândido (2011), após elucidar o modo com que o conteúdo atua a partir da forma organizada das

palavras, o próximo passo mostra o conhecimento resultante de tal processo. Quanto a isso, ele afirma:

Digamos que o conteúdo atuante graças à forma constitui com ela um par indissolúvel que redundando em certa modalidade de conhecimento. Este pode ser uma aquisição consciente de noções, de emoções, sugestões, inculcamentos; mas na maior parte se processa nas camadas do subconsciente e do inconsciente, incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar. As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo (CÂNDIDO, 2011, p. 182).

Com as duas modalidades de conhecimento mencionadas, uma no domínio da consciência de noções, emoções, sugestões e inculcamentos e outra no domínio do inconsciente, a partir da incorporação de um enriquecimento, Cândido (2011) esclarece, então, de que modo as produções literárias são responsáveis por contribuir para a formação da personalidade e atender às necessidades humanas fundamentais, por meio do enriquecimento da percepção e visão de mundo. Isso lhe dá consistência para defender a tese da literatura como um direito, sob pena de prejuízos graves, caso o gênero humano seja privado de satisfazer tal necessidade a partir dos dois modos de produção literária definidos anteriormente.

Além disso, com o elucidar do conhecimento resultante da produção literária, mais do que auxiliar da compreensão da possibilidade do uso da literatura para o enriquecimento e composição das filosofias de Rousseau e de Deleuze, também remete a pensar na compreensão consistente para o aprender. Isso porque, do mesmo modo que o conhecimento resultante da produção literária se dá nas modalidades do consciente e do inconsciente, segundo suas respectivas características, torna-se possível pensar que o aprender também pode se manifestar em ambos os domínios; mas de que modo isso ocorreria? A presença do aprender na produção desse conhecimento inconsciente e enriquecimento difícil de avaliar não estaria relacionada com a face oculta ou obscura do aprender levantada por Deleuze ao colocar o aprender como problema filosófico, como visto na seção anterior?

A sequência do argumento de Cândido (2011) fornece mais alguns elementos que auxiliam a tentativa de pensar tal atuação do aprender com o intuito de chegar à sua compreensão com consistência. Desse modo, após as elucidações da experiência literária como formadora da personalidade, como necessidade humana fundamental e produtora de conhecimento tanto nos domínios do inconsciente quanto do consciente, por consequência, compõem o potencial humanizador capaz de enriquecer a percepção e visão de mundo do gênero humano. Portanto, o próximo passo de Cândido (2011) é definir, justamente, em que consiste esse potencial humanizador. Assim, ele o define do seguinte modo:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante (CÂNDIDO, 2011, p. 182).

Com a amplitude de elementos mencionados na promoção da humanidade que Cândido (2011) atribui à literatura, questões em torno do aprender em relação ao tema continuam sendo provocadas, como: não caberia ao aprender atuar no princípio de desenvolvimento de tais elementos? Não seria por meio do aprender que o gênero humano se torna mais compreensivo e aberto para a natureza, a sociedade, ao semelhante e, conseqüentemente, humaniza-se? Não seria o aprender responsável como o meio pelo qual a literatura se torna capaz de promover tal humanização? É possível compreender o aprender como uma necessidade humana fundamental, semelhante à posição ocupada pela literatura defendida por Cândido (2011)? Assim, diante da interpretação de Cândido (2011) a respeito da literatura, das questões suscitadas em torno do aprender no que se refere à literatura e, principalmente, com a aproximação dos pensamentos de Rousseau e de Deleuze, tanto sobre o que envolve a literatura quanto em relação à posição que eles assumem em detrimento do caos, faz-se a ocasião para propor um novo encontro entre uma produção literária e os pensamentos de Rousseau e Deleuze. Isso visa fortalecer

ainda mais essa relação, além de utilizar a capacidade da literatura para formular estruturas dotadas de significado como referência para, aqui, recompor o problema do aprender. Dessa maneira, é possível também preencher tal estrutura com o modo próprio de fazer filosofia de Deleuze e de Rousseau e parte do conteúdo de seus respectivos pensamentos filosóficos, inserido nos domínios da ética e da política, como um plano recortado do caos, a fim de, posteriormente, nos capítulos seguintes, fornecer consistência conceitual para chegar a uma compreensão acerca do aprender.

Para demarcar com maior ênfase a singularidade do presente estudo e das pretensões afirmadas, o primeiro passo, para recolocar o aprender como um problema eminentemente filosófico, consiste em recortar o caos do pensamento em torno do aprender a partir da instauração de um plano de imanência. A noção do plano é definida por Deleuze e Guattari em *O que é a Filosofia?*, primeiramente, como: “O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 47). Após a primeira articulação da instauração do plano com a experiência do pensamento, o que corresponde, aqui, com a intenção de pensar o aprender, posteriormente, os autores delimitam a perspectiva propriamente filosófica da instauração do plano e da experiência do pensamento, quando afirmam que:

A filosofia é ao mesmo tempo criação de conceito e instauração do plano. O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é a sua instauração. O plano não consiste evidentemente num programa, num projeto, num fim ou num meio; é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia, sua Terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar os conceitos e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 52).

Visto que a perspectiva filosófica do pensamento depende da instauração do plano de imanência como solo absoluto para a posterior atividade do pensamento de criar conceitos, na sequência, os autores também elucidam como se efetiva essa experiência do pensamento inserido no plano instaurado:

[...] na medida em que o pensar ocorre sobre um plano de imanência que pode ser povoado de figuras tanto quanto de

conceitos. Este plano de imanência, todavia, não é exatamente filosófico, mas pré-filosófico. Ele é afetado pelo o que o povoa, e que reage sobre ele, de modo que só se torna filosófico sob o efeito do conceito: suposto pela filosofia, ele não é menos instaurado por ela, e se desdobra numa relação filosófica com a não-filosofia (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 112).

Ainda que o plano seja suposto e instaurado pela filosofia, nota-se que o seu princípio efetiva-se em relação com a não-filosofia e sua perspectiva predominantemente filosófica só ocorre posteriormente caso tal plano seja povoado pelos conceitos. No entanto, há a possibilidade para que ele possa ser povoado também pelas figuras não filosóficas decorrentes da não-filosofia que também atua no princípio de sua instauração. Exemplo dessa relação entre a filosofia e a não-filosofia para a instauração do plano também pode ser encontrada na abordagem dos autores sobre a seguinte interação possível entre o plano da arte e o plano da filosofia:

O plano de composição da arte e o plano de imanência da filosofia podem deslizar um no outro, a tal ponto que certas extensões de um sejam ocupadas por entidades do outro. Em cada caso, com efeito, o plano e o que o ocupa são como duas partes relativamente distintas, relativamente heterogêneas (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 81).

Diante da definição do plano de imanência para a possibilidade da experiência do pensamento como solo para a colocação de problemas, criação de conceitos e povoamento de outras figuras, a partir da relação entre a filosofia e a não-filosofia, torna-se necessária, agora, a realização de tal exercício de instaurar um plano entre a filosofia e a literatura, a fim de recolocar nele o aprender como um problema filosófico e, posteriormente, abordá-lo também como um conceito filosófico que transita entre as demais noções, conceitos e figuras que povoam tal plano traçado. Logo, tal empreendimento será amparado pelo uso da literatura na perspectiva de narrativa literária, primeiramente, a partir de um recorte de *Terra dos homens* ([1939] 2015) de Exupéry e, posteriormente, a partir de alguns recortes das cartas do personagem Emílio, em *Os Solitários* ([1762] 1994), de Rousseau.

1.5.1 O aprender como problema em meio ao plano

Ao abrir o livro *Terra dos homens* (2015), do aviador e escritor Antoine de Saint-Exupéry, o leitor depara-se imediatamente com uma nota do autor, iniciada com a seguinte afirmação: “Aprendemos mais a nosso respeito com a terra do que com todos os livros. Porque ela nos opõe resistência. O homem descobre a si mesmo medindo-se com o obstáculo. Para atingi-lo, porém, precisa de uma ferramenta” (EXUPÉRY, p. 6, 2015). Como exemplo, primeiro, ele menciona brevemente o caso do camponês, que se torna capaz de compreender alguns dos movimentos da natureza na medida em que manuseia a terra com o auxílio de uma plaina ou arado. Em seguida, com maior profundidade, no decorrer dos oito capítulos que compõem o livro, o autor relata as suas próprias experiências, em que o avião é usado como ferramenta para abertura das primeiras linhas aéreas de correio postal²¹. Isso lhe permite adquirir uma nova e mais ampla perspectiva para lançar, de cima, o olhar sobre a terra. E, por consequência, há a possibilidade de lidar com a resistência ofertada pelos obstáculos das primeiras travessias de desertos, oceanos, cordilheiras e dos primeiros voos noturnos.

Por parte de um leitor, dedicado ao ofício da docência e da pesquisa, amparado pela filosofia como principal ferramenta, também é possível ampliar a perspectiva de compreensão da afirmação citada. Desde que se sinta provocado a formular o próprio exemplo, ao assumir a posição de medir-se frente a ela, de encará-la como obstáculo, atingi-la com a sua ferramenta e, por consequência, desdobrá-la em algumas questões, como: se tal afirmação for pensada em um cenário em que a terra seja abordada na perspectiva das relações interpessoais e institucionais vigente na ordem social, inseridas no âmbito do entrelace da ética com a política, quais seriam as resistências ofertadas e o que se torna possível aprender a respeito de si mesmo a partir delas? Em que consiste a compreensão do movimento de aprender sobre si mesmo, além do descobrir-se, que remete ao já existente? Não poderia ser um criar-se ou inventar-se no sentido de devir

21 Em 1918, Pierre Georges Latécoère funda a companhia de correio aéreo francesa Latécoère, com a abertura de linhas aéreas da França para Espanha e África. Posteriormente, em 1924, amplia a abertura de linhas da África à América do Sul. Dados disponíveis na Associação e memória da Aeropostale no Brasil. Acesso em: <https://amab-zepferri.com/>.

o que ainda não existe? Quais seriam os obstáculos encontrados nesse processo e as ferramentas disponíveis para atingi-los e medir-se frente a eles?

A fim de fornecer conteúdo às questões contornadas e, sobretudo, explorar suas nuances, há, na história da filosofia, um interessante caso que permite tal empreendimento. Ele é encontrado no século XVIII, em meio à obra do filósofo francês, Jean-Jacques Rousseau, mais precisamente, no texto literário e inacabado *Os Solitários* (1994), em que, por meio de cartas destinadas ao antigo preceptor, o personagem protagonista, Emílio, no sentido de prestar-lhe contas, relata o modo com que agiu em relação a si mesmo e ao outro, frente à ocorrência de alguns trágicos acontecimentos em sua vida. No entanto, no decorrer da narrativa, duas passagens são dignas de atenção, devido à percepção que o personagem apresenta acerca do seu próprio modo de aprender, tanto durante quanto após a tutela do preceptor.

Na primeira carta, Emílio observa: “[...] mas meu espírito doente atormentara o meu corpo, e você me preservara das paixões violentas muito mais do que me ensinara a suportá-las” (ROUSSEAU, 1994, p. 107). Além da influência do espírito sobre o corpo, a fala de Emílio revela a noção que ele mesmo possui acerca do limite da educação recebida do preceptor, devido à sua incapacidade de impedir o adoecimento do espírito. Isso porque, ao preservá-lo do contato com as paixões violentas, a oportunidade para aprender a suportá-las foi obstruída, o que, por fim, teria, no mínimo, facilitado o adoecimento. Logo, é possível afirmar que as paixões violentas, provocadas a partir da vivência interpessoal de trágicos acontecimentos, podem corresponder a um obstáculo em que foi possível a Emílio atingi-las, medir-se a elas e, conseqüentemente, aprender, por si mesmo, a suportá-las? Com o amparo de qual ou quais ferramentas? Além de suportá-las, algo a mais poderia ter sido aprendido a respeito de si mesmo? Além de suportá-las, poderia ser criado um outro modo de se relacionar com elas?

A correspondência sugerida em relação às paixões²² violentas, como obstáculos capazes de ofertar resistência para que o aprender possa ocorrer, é

²² Essa noção será abordada e desenvolvida com consistência no segundo capítulo, ao tratar sobre as paixões artificiais que promovem as relações de servidão. Aqui, basta o seu breve anúncio para recompor o aprender como problema filosófico.

fortalecida na segunda passagem, quando o personagem, na continuidade do relato sobre a vivência de outros acontecimentos inusitados, a exemplo da sua captura e comercialização como escravo²³, afirma que: “o tempo de minha servidão foi o de meu reinado, e nunca tive tanta autoridade sobre mim mesmo como quando carregava as correntes dos bárbaros. Submetidos às suas paixões sem compartilhá-las, aprendi a conhecer melhor as minhas” (ROUSSEAU, 1994, p. 211). A fala remete ao acontecimento da relação de servidão vivenciada por Emílio em um determinado período de sua vida adulta e favorece a compreensão das paixões como obstáculo, pois ilustra a situação em que ele, mesmo submetido às paixões dos bárbaros²⁴, é capaz de medir-se a elas com um certo distanciamento que o impede de compartilhá-las. Conseqüentemente, a ele, é aberta a oportunidade para promover o aprender a respeito de suas próprias paixões e adquirir um tipo de autoridade sobre si mesmo, capaz de ir além da submissão à autoridade imposta pelos seus senhores. No entanto, a passagem ainda não revela os meios ou a ferramenta que teria colocado Emílio, mesmo submetido a uma relação de servidão, na condição tanto de aprender por si quanto na de reinar sobre si mesmo.

O complemento da passagem fornece mais alguns indícios que contribuem para avançar na compreensão dessa enigmática capacidade de aprender que Emílio apresenta, mesmo inserido em uma relação de servidão imposta pelos bárbaros. Assim, na sequência, Emílio confessa ao preceptor a inusitada e curiosa comparação entre o aprender do presente com os bárbaros e o aprender do passado com o preceptor: “Os erros deles foram para mim instruções mais fortes do que haviam sido as suas lições, e fiz com aqueles duros

23 Em *Os Solitários* (1994), na segunda carta do personagem Emílio enviada ao Rousseau preceptor, ele relata um período de sua vida em que, após o divórcio de Sofia e o abandono de sua Pátria, ele se dedica a viajar por outras regiões e nações. No relato da experiência que teve como marinheiro no Mediterrâneo, ele narra o episódio em que sua embarcação é abordada por uma outra barbaresca. Após a dominação dos bárbaros, no desembarque Emílio é enviado aos trabalhos forçados e, posteriormente, também relata que foi vendido como escravo e trocou de patrão várias vezes. Qual a definição de tais bárbaros, Emílio apenas apresenta a seguinte descrição: “Sofri maus tratos, mas menos, talvez, do que eles teriam sofrido entre nós, e aprendi que estes nomes de mouros e piratas traziam em si preconceitos contra os quais eu não me defendera o suficiente. Eles são impiedosos, mas são justos, e se deles não se pode esperar doçura ou clemência, também não se deve temer capricho ou maldade. Querem que façamos o que podemos fazer, mas não exigem mais do que isto, e em seus castigos nunca punem a incapacidade, só a má vontade” (ROUSSEAU, 1994, p. 213).

24 No texto, Rousseau não define e não apresenta maiores detalhes acerca desses personagens, apenas a descrição apresentada na nota anterior.

mestres um curso de Filosofia mais útil ainda do que fizera com você” (ROUSSEAU, 1994, p. 211). Diante da comparação, de imediato, é possível emprestar o modo com que Gallo (2012), amparado pelo estudo de Deleuze sobre o aprender, problematiza a relação entre os personagens Lori e Ulisses do romance de Lispector, mediado por um modo enigmático de aprender, como foi mencionado anteriormente, para também problematizar, aqui, o aprender do personagem Emílio, pois: como é possível que uma relação de servidão possa proporcionar instruções mais úteis que não foram ensinadas do que as lições recebidas de um preceptor? Em que consiste essa nova e enigmática capacidade de aprender que Emílio apresenta na vida adulta e que, a princípio, parece não corresponder às três educações recebidas na infância, que Rousseau define, no início do *Emílio*, como educação da natureza, das coisas e dos homens, recebidas em acordo com as etapas do desenvolvimento humano do nascimento ao início da vida adulta?

Por fim, com base no percurso delimitado, que levou o aprender de uma mera noção pressuposta coadjuvante ao protagonismo filosófico pela via do problema, da Antiguidade à Contemporaneidade e, agora, diante de uma nova recomposição do aprender como problema filosófico, inserido nas dimensões da ética e da política, com o auxílio da literatura, a fim de dar continuidade ao estudo na abordagem do problema e das questões formuladas, torna-se pertinente seguir adiante, semelhantemente à cena que o próprio Exupéry descreve no desfecho da nota supracitada. Nessa situação, ele observa raras luzes dispersas em uma planície, enquanto se media frente aos obstáculos do primeiro voo noturno, em conjunto com a seguinte proposta de aproximação e comunicação:

Cada uma assinalava, no oceano de trevas, o milagre da consciência. Naquela casa, liam, pensavam, trocavam confidências. Em outra, talvez, sondavam o espaço, quebravam a cabeça em cálculos sobre a nebulosa de Andrômeda. Ali, amavam. De longe em longe, aquelas lareiras piscavam no campo, exigindo seu alimento. Até as mais discretas, como a do poeta, a do professor, a do carpinteiro. [...] Precisamos ousar uma aproximação. Precisamos tentar comunicarmo-nos com algumas das luzes que ardem de longe em longe no campo (EXUPÉRY, 2015, p. 6-7).

Diante de tal proposta, faz-se a ocasião, portanto, ao leitor, docente e pesquisador em devir, nos ares da filosofia e da literatura, de colocar-se na

situação de medir-se frente aos obstáculos das questões em torno do aprender como problema filosófico, até aqui levantadas e justificadas, para atingi-las com o amparo de referências primárias e secundárias e ousar a aproximação e a comunicação entre as luzes dos autores e as suas próprias. Isso a fim de, nos dois capítulos seguintes, experimentar o que pode ser pensado e compreendido a partir de uma nova atuação protagonista do aprender, agora, pela via do conceito filosófico, frente a relações de servidão, inseridas na dimensão do entrelace dos domínios da ética com a política.

2 OS ENTRAVES PARA O APRENDER

A partir do recorte da história da filosofia delimitado anteriormente que levou o aprender de mero pressuposto coadjuvante ao protagonismo enigmático pela via do problema filosófico e, após recompor o problema do aprender, com o auxílio da literatura, a partir da narrativa do personagem Emílio, em *Os Solitários* (1994), o próximo passo deste percurso teórico consiste em fornecer consistência conceitual para o cenário problemático descrito. Desse modo, torna-se necessário, antes, promover o encontro entre a via do problema e a via do conceito e, em seguida, investigar o que pode ser forçado a pensar sobre o aprender na busca por sua consistência conceitual, também no âmbito da ética e da política. Para tanto, torna-se viável iniciar pela definição conceitual, primeiramente, da noção de servidão e, posteriormente, seguir para a definição conceitual do personagem Emílio, que, nela, se encontra inserido e a partir dela aprende. Quanto a isso, nota-se, a princípio, que tal modo de aprender é distinto dos três modos de educação recebidos na infância sob a tutela do preceptor. Assim, a questão que orienta o desenvolvimento da pretensão mencionada se apresenta do seguinte modo: o que pode o aprender submetido a uma relação de servidão?

2.1 A submissão à imagem dogmática

No início do capítulo anterior, a partir da interpretação de Machado (2010), foi exposto o modo com que Deleuze coloca o problema dos pressupostos no princípio do pensar filosoficamente e, com ele, revela a imagem do pensamento dogmático que se encontra no princípio como fundamento da filosofia da representação. Diante dela, também foi exposta a intenção de Deleuze de liberar a atividade do pensar de tal imagem e compor uma nova concepção para tal atividade, a fim de propor a afirmação da filosofia da diferença amparada em um pensamento sem imagem. Semelhantemente ao caso do pensar, aqui, observa-se que o aprender, inicialmente compreendido como um mero pressuposto subjetivo coadjuvante, também se encontra submetido à imagem do pensamento

dogmático. Consequentemente, torna-se necessário compreender tal submissão e liberá-lo em sua plenitude, a fim de dar continuidade à afirmação de seu protagonismo filosófico, a partir da busca de sua compreensão com consistência. Agora, no entanto, não mais pela via do problema, mas, sim, pela via do conceito, de maneira que se torne possível povoar conceitualmente o plano e responder ao problema acerca do aprender, recolocado com o auxílio da literatura no fim do capítulo anterior.

Diante do caso a respeito da liberação do pensamento em Deleuze, Schérer (2005), ao desenvolver o tema acerca do que é possível aprender com Deleuze, afirma que:

O impulso inicial e permanente do pensamento de Deleuze consiste em liberar todo pensamento daquilo que o entrava e o deforma. Impulso de liberação, de desembaraçamento, igualmente válido naquilo que chamamos de prática da vida cotidiana ou na política: desembaraçar-se das divisões e regras artificiais, dos poderes, das instituições, dos impedimentos, das representações, das ideias feitas, dos clichês; de tudo que desvia e bloqueia os processos postos em movimento. Desembaraçar-se de tudo o que imobiliza, que sedentariza: palavra-refrão. Se há algo, antes de tudo, que aprendemos com ele, que dele guardamos, que é sua marca própria e sua luz, é exatamente esse apelo a reativar sem parar o movimento (SCHÉRER, 2005, p. 1185).

No caso específico do aprender, é possível afirmar que o seu impulso de liberação e de desembaraçamento foi provocado no capítulo anterior, a partir da delimitação do movimento de ascensão do aprender de mera noção pressuposta coadjuvante ao protagonismo filosófico pela via do problema, no recorte exposto da Antiguidade à Contemporaneidade e, principalmente, a partir da nova composição do problema do aprender e da instauração de seu plano com o auxílio da literatura. No entanto, como pode ser observado na passagem, somente a provocação do impulso não é suficiente, pois os processos postos em movimento ainda se encontram diante de entraves, de desvios e bloqueios, o que torna necessária a reativação constante do movimento, conforme o apelo de Deleuze. Desse modo, em torno do processo posto em movimento do aprender, a busca de sua compreensão com consistência e protagonismo filosófico ainda carece de uma liberação integral dos entraves, bloqueios e obstáculos que se encontram no âmbito da prática cotidiana e da política que, consequentemente,

promovem a oportunidade para engendrar e fornecer a consistência conceitual por meio do que é forçado a pensar a partir do plano e do problema traçados em torno do aprender no fim do capítulo anterior.

Para tanto, inicialmente, compreender-se-á de que modo o aprender se encontra submetido à imagem do pensamento dogmático por meio do modelo de reconhecimento e, posteriormente, a implicação dessa submissão nas circunstâncias impostas pelos entraves e obstáculos que permeiam os âmbitos específicos da ética e da política, em que o movimento do processo do aprender ainda carece de maior liberação no sentido do alcance de uma consistente compreensão conceitual.

Então, a fim de compreender a submissão do aprender à imagem dogmática do pensamento, bem como compreender o processo de sua liberação de tal imagem, é possível afirmar que Deleuze opera o início de tal empreendimento a respeito do aprender em duas perspectivas distintas, porém, complementares. Primeiro, compreender-se-á a liberação do aprender em relação ao ensinar e, por conseguinte, encontrar-se-á também uma segunda liberação em relação ao saber. Desse modo, a primeira é encontrada em *Proust e os signos* (2006), quando Deleuze apresenta a definição de aprender a partir da seguinte definição dos signos:

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, 2006, p. 4).

De imediato, é notória a articulação que se estabelece entre o aprender e os signos, em conjunto com a independência do saber, que será explorado na sequência, com em *Diferença e repetição* (2006). No entanto, primeiro, deve-se observar a curiosa relação com o ensinar que se faz presente, mesmo que o aprender agora esteja em uma relação de interdependência com os signos e não mais com o ensinar. Quanto a isso, Gallo (2012) explica que:

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 (GALLO, 2012, p.3).

Com o deslocamento da relação da emissão do signo para aquele que encontra o signo e, conseqüentemente, realiza a experiência do aprender em si, inicia-se, então, o movimento de liberação da submissão do aprender ao ensino e, principalmente, àquele que se apresenta como o sujeito do ensinar dessa relação. Em consequência desse deslocamento, a continuidade do movimento de liberação do aprender em relação ao ensinar ou àquele que ensina se encontra velada no momento seguinte em que Deleuze se dedica em elucidar um pouco mais essa, até então, nebulosa relação que o aprender estabelece com aquele que encontra os signos emitidos. Nesse sentido, ele afirma que:

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, 2006, p. 21).

Assim, observa-se que os signos emitidos promovem uma relação de heterogeneidade que se estabelece entre aqueles que se relacionam com os signos, o que contribui ainda mais para a independência do aprender em relação àquele que ensina, uma vez que não há uma relação de semelhança que se desenrola a partir daquele que ensina, o que é ensinado e aquele que aprende. Acerca dessa relação, Gallo (2012) também explica que:

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 (GALLO, 2012, p.3).

Após a liberação do aprender em relação ao ensinar, a partir do encontro com signos e da relação de heterogeneidade, que se dá com base em tal encontro, adiante, o movimento de liberação do aprender se intensifica por meio da seguinte distinção que Deleuze propõe, em *Diferença e repetição* (2006),

entre o aprender e o saber: “Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções” (DELEUZE, 2006, p. 236). No contexto da distinção, Deleuze ainda não elucida em que consistem tais atos subjetivos nomeados pelo aprender, porém, a ocorrência desses atos em face da objetividade dos problemas já fornece indícios de avançar na compreensão do aprender tanto em relação à via de seu respectivo problema quanto no que se refere à aproximação da primeira face da produção literária, o que foi exposto no capítulo anterior.

No entanto, quanto à distinção entre o aprender e o saber propriamente, Gallo (2012) esclarece o modo com que o aprender se relaciona ou se estabelece a partir dos atos subjetivos operados em face da objetividade dos problemas. Isso, por consequência, promove, também, a liberação do aprender em relação ao saber. Desse modo, ele explica que:

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 (GALLO, 2012, p.4).

A partir da explicação de Gallo (2012), compreende-se que os atos subjetivos correspondem ao movimento de pensar que não é natural do ser humano, mas, sim, que é forçado ou motivado pelo encontro, mediado pelos signos, com problemas vigentes no exterior. Desse modo, o aprender é liberado e se distingue de um saber abstrato já previamente estabelecido e presente em um sujeito, embora ainda não saiba de sua posse e apenas o descobre, o que caracterizaria a reconhecimento. Então, ao ser liberado de tal modelo, o aprender passa a estar articulado ao movimento do pensar em um processo de criação de algo novo e singular a partir do encontro com problemas vigentes.

Ainda acerca da compreensão do modelo de reconhecimento, na sequência, Gallo (2012) explica como ele se define em relação ao saber e, principalmente,

como o aprender se distingue e dele se libera a partir da sua articulação com o pensar motivado a partir do encontro com problemas. Para tanto, Gallo (2012) apresenta tais definições e distinções a partir da influência que essas exercem na pedagogia, do seguinte modo:

Na perspectiva da recongnição platônica que é o 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 dedicam-se a afirmar se um aluno aprendeu ou não, o quanto aprendeu. No âmbito da recongnição 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 (GALLO, 2012, p.5).

Diante da exposição de Gallo (2012), observa-se que, além do deslocamento da ênfase do ensinar para o aprender visto anteriormente, agora, Deleuze desloca também a ênfase do saber para o aprender. Com o exemplo da recongnição platônica aplicada à pedagogia ocidental, corrobora a elucidação do modo com que o aprender se distingue e se libera do saber e passa a ser compreendido como reativação de um movimento constante ou processo, como foi afirmado por Schérer (2005) no início da seção. Assim, encontra-se o aprender como movimento ou processo entre o não-saber e o saber. No entanto, tal relação impõe uma dificuldade acerca da consistência do sentido ou significado desse saber, pois, em “Aprendizagem arte e invenção”, Kastrup (2001) afirma de imediato que:

Em *Diferença e Repetição* (1968/1988) já é nítido o ponto que marcará a originalidade de sua abordagem: a aprendizagem não é entendida como passagem do não-saber ao saber, não fornece apenas as condições empíricas do saber, nem é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou resultado (KASTRUP, 2001, p. 17).

Diante do conflito ou impasse entre a interpretação de Gallo (2012) e de Kastrup (2001)²⁵ acerca do aprender como transição do não-saber ao saber, é

²⁵ Gallo (2012) interpreta o aprender como o intermediário, a passagem viva entre o não-saber e o saber, por outro lado, Kastrup (2001) interpreta o aprender como não sendo a

possível pensar em ao menos dois modos de compreender esse movimento entre o não-saber e o saber. O primeiro, no sentido próprio da *reconhecimento platônica* descrito por Gallo (2012), em que o aprendiz já possui previamente o saber abstrato em si e o seu não-saber significa apenas que ele não reconhece tal saber e, por consequência, passaria a reconhecer que sabe a partir do aprender. Por outro lado, o não-saber e o saber também podem ser pensados como uma produção resultante do modo deleuziano de compreensão do aprender articulado com o pensar forçado pelo encontro com os signos portadores de problemas, definido anteriormente, mas a partir de uma relação inventiva, como Kastrup (2001) define:

A aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização. A experiência de problematização distingue-se da experiência de reconhecimento. A experiência de reconhecimento envolve uma síntese convergente entre as faculdades. No caso da percepção, trata-se da síntese da sensação e da memória: esta é a minha casa, o ônibus que pego para ir ao trabalho, o rosto familiar do meu amigo. As sensações ativam um traço mnésico e aí ocorre uma síntese, que é fonte da atividade de reconhecimento, a qual torna o presente, passado, e o novo, velho. Ao contrário, na experiência de problematização as faculdades –sensibilidade, memória, imaginação – atuam de modo divergente (KASTRUP, 2001, p. 17).

A distinção entre a experiência da *reconhecimento* e a experiência de *problematização* exposta pela autora também contribui para compreender em que consistem os atos subjetivos mencionados anteriormente por Deleuze na distinção entre o aprender e o saber. Desse modo, observa-se que tais atos consistem no modo com que as faculdades do aprendiz atuam no processo de aprender. No caso de atuarem de modo concordes, o saber é definido como reconhecimento daquilo que já era previamente sabido, o que caracteriza o aprender como *reconhecimento*. Por outro lado, no caso de atuarem de modos discordantes, ocorre a *invenção de problemas* e, por consequência, o saber também pode ser definido como a obtenção de algo novo, resultante de um aprender caracterizado por um processo inventivo e singular. Assim, a compreensão do aprender como a transição entre o não-saber e o saber

passagem do não-saber ao saber. Na edição francesa de *Diferença e Repetição* consultada, encontra-se: “Apprendre n'est que l'intermédiaire entre non-savoir et savoir, le passage vivant de l'un a l'autre” (DELEUZE, 1993, p. 215).

depende do sentido dado ao saber em acordo, como os dois modos possíveis de sua produção.

Após a abordagem do aprender submetido à experiência da reconhecimento e a possibilidade de liberá-lo a partir da experiência do pensar como invenção de problemas, diferentemente de Gallo (2012), que desloca o pensamento de Deleuze para os domínios da pedagogia, Kastrup (2001) opera o deslocamento do pensamento para o domínio da psicologia a fim de lançar novas perspectivas para se pensar os hábitos e a subjetividade.

Ainda inserido no contexto de submissão do pensar e do aprender à imagem do pensamento da reconhecimento, bem como diante da necessidade de liberá-los, em “Do pensamento dogmático ao pensamento problema” (2014), Ramos e Brito ressaltam outro importante aspecto dessa temática que diz respeito ao modo com que Deleuze aborda a relação entre a reconhecimento e o pensar. Desse modo, segundo elas:

Importa afirmar, contudo, que Deleuze não rejeita, de todo modo, a reconhecimento, pois ele entende que os atos cognitivos ocupam grande parte de nossas vidas; o problema é fazer desse modelo o destino do pensamento. O que Deleuze efetivamente recusa é a ideia de conhecer como coisa “re” algo que existe, que permanece e que depende da descoberta pelo pensamento conceitual, como se algo já existisse aí, e que só bastasse um bom método do pensamento para revelar, mostrar o que é. Deleuze entende que o pensamento da reconhecimento de alguma forma está em nosso cotidiano; o que ele recusa é a crença daqueles que acham que o pensamento é entendido como um ato de reconhecimento, isto é, seu efetivo empobrecimento. O pensamento da re-cognição encontra, para Deleuze, sua finalidade nos valores estabelecidos, que preferem os hábitos, os costumes, sem nenhuma forma de questionamento (RAMOS; BRITO, 2014, p. 186-187).

Com o reconhecimento de Deleuze acerca da presença da reconhecimento e, ainda que busque a liberação do pensar e do aprender, ele não a rejeita em absoluto; é possível observar que a experiência da reconhecimento se encontra submetida à finalidade de promover a propagação de valores, hábitos e costumes estabelecidos. Com isso, torna-se possível estabelecer, aqui, uma relação da imagem do pensamento dogmático e da experiência da cognição

como base para uma das perspectivas da literatura²⁶ que Cândido (2011) reconhece tanto como presente, com finalidade semelhante de propagar os poderes vigentes, quanto no sentido de possuir uma importância.

Na sequência, as autoras também contribuem para compreender o modo com que o pensar é operado submetido à experiência da reconhecimento, no entanto, diferentemente das interpretações dos autores acima, elas o definem com ênfase na identidade em oposição à diferença. Nesse sentido, é possível observar a operação do pensamento dogmático na seguinte descrição:

O pensamento dogmático conduz a um pensamento do semelhante, do idêntico, que não aceita a diversidade e, à revelia da diferença, nega todas as multiplicidades. Do mesmo modo, a perspectiva dogmática, por sua característica de reconhecer uma espécie de natureza reta, é, portanto, moralizante, asséptica, e tende a uma prática de ajustamento, da adequação, produzindo pensamentos, corpos, linguagens para a fomentação de uma verdade ligada àquilo que “é assim”, “deve ser assim” (RAMOS; BRITO, 2014, p. 187).

Após a descrição do funcionamento do pensamento dogmático a partir da experiência da reconhecimento, as autoras ressaltam como aprender também se encontra submetido a tal modelo estabelecido. Quanto a isso, elas afirmam que:

Aprender, na perspectiva da reconhecimento, perpassa a ideia do representar, do reconhecer e do solucionar. Mas Deleuze alerta que o aprender não está efetivamente na ordem da consciência, da representação, pois há alguma coisa que sempre escapa, que sempre vaza diante daquilo que tende a necessitar o controle (RAMOS; BRITO, 2014, p. 191).

Como a passagem mostra, ainda que o aprender também se encontre submetido ao pensamento dogmático da reconhecimento, é notório que Deleuze abre uma possibilidade para a liberação do aprender análoga ao modo com que ele opera a liberação do pensar. Quanto à abertura para tal possibilidade, encontra-se a dimensão enigmática do aprender, ressaltada por Deleuze e aqui

²⁶ A perspectiva da literatura aqui mencionada se refere a literatura sancionada que Cândido descreve na seguinte passagem citada anteriormente no capítulo anterior: “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscria; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante” (CÂNDIDO, 2011, p. 177-178).

compreendida como próxima à primeira face da literatura²⁷, ressaltada por Cândido como: “construção de objetos autônomos como estrutura e significado” (CÂNDIDO, 2011, p. 178). Com isso, ainda que o pensar e o aprender estejam submetidos aos poderes, instituições, costumes, hábitos autoritários e controladores, há uma possibilidade, uma brecha, para ambas as liberações. No entanto, é possível afirmar que o acesso a tal abertura se encontra obstruído, submetido a entraves provenientes no domínio da própria educação, pois, assim como Gallo (2012), as autoras também contribuem para pensar a educação, na perspectiva da atuação das instituições de ensino, a partir da propagação da submissão do aprender ao pensamento dogmático. Desse modo, elas afirmam que:

O pensamento dogmático restringe a aprendizagem a partir da unidade cognitiva e com isso bloqueia o diverso. A atividade de pensar, na perspectiva da reconhecimento, afirma a “segmentaridade”, o arquitetônico, e, com isso, o papel central imposto à escola é uma aprendizagem pela reprodução, pelo disciplinamento, pelo reconhecimento, que prepara e avalia pela adequação, submetendo o indivíduo à sujeição (RAMOS; BRITO, 2014, p. 191).

Com a contribuição das autoras, compreende-se que o pensamento dogmático culmina na submissão do gênero humano à sujeição dos poderes estabelecidos. Mas, nota-se, também, que há aberturas por meio do que escapa à necessidade de controle de tais poderes. Isso permite a manifestação de mais um elemento que contribui para a compreensão do aprender submetido ao pensamento dogmático da reconhecimento e, no entanto, também dá margem para uma dupla interpretação, assim como foi visto em torno do saber. Tal elemento correlato ao aprender diz respeito à decepção, encontrado a partir da seguinte problematização:

Parece que há uma promessa que percorre o campo do aprender, o saber; há também uma espécie de hábito que penetra no corpo e na mente que nos impede de desestabilizar meios rotineiros sobre essa questão. Essa necessidade dogmática para se encontrar um saber, uma verdade, não seria

27 No capítulo anterior foram apresentadas as três faces da literatura, definidas por Cândido como: “(a) construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (b) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (c) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CÂNDIDO, 2011, p. 178).

uma objetividade grosseira, ou quem sabe a sensação de incapacidade para descrever, observar, delinear e compreender o que passa entre e em nós e de que maneira se busca sair dos desvios na tentativa de manter a ordem? Ou seria uma certa incapacidade de realizar tal ato de saber de forma objetiva na sua efetividade? (BRITO; COSTA, 2021, p. 86).

Diante da problematização, primeiro, torna-se necessário observar novamente a articulação do aprender com o saber, a partir da submissão do aprender ao pensamento dogmático, porém, agora, na perspectiva de que o saber corresponde a uma promessa a ser encontrada por meio do aprender, mas que continua mantendo a ordem do modelo estabelecido. Além disso, diante da necessidade de abertura para a liberação do movimento tanto do pensar quanto do aprender, os obstáculos ou entraves aqui também se dão por meio do hábito, que atua tanto no âmbito do corpo quanto no âmbito da mente. Assim, é justamente em meio à influência do hábito que a atuação do elemento da decepção se faz presente em uma dupla possibilidade de interpretação, como pode ser observado na argumentação das autoras:

A decepção, então, parece ser atravessada por uma linha paradoxal quando posta em conexão com o aprender. De um lado, há a decepção daquele que acreditar ter o domínio do direcionamento do desejo, das faculdades e dos métodos que conduzem à aprendizagem. Por outro, a decepção pode ser uma abertura radical para pensar o aprender por outras linhas não universais, quem sabe uma experiência inventiva que, para além do saber, empossa toda a vida em suas travessias imprevisíveis (BRITO; COSTA, 2021, p. 89).

Perante a passagem, identifica-se, então, primeiro, a decepção por parte dos poderes estabelecidos em conjunto com as suas práticas habituais seja tanto no âmbito interno quanto no âmbito externo, na tentativa de suprir a necessidade autoritária de controle do gênero humano. No entanto, devido à dimensão inconsciente, obscura e enigmática do aprender, que Deleuze expõe, a decepção vem à tona no que se refere às práticas estabelecidas, pois é revelado que algo escapa à necessidade do controle por meio do processo de aprender e por justamente não se saber como o corpo aprende. Como exemplo, encontra-se, novamente, o caso do enriquecimento interno, inconsciente, de difícil avaliação que Cândido (2011) expõe na prática literária.

Além disso, a decepção também é sentida por parte daquele que se encontra sujeito aos domínios do estabelecido tanto pela própria condição de sujeição quanto pela também não compreensão da totalidade do processo que envolve todo o movimento do aprender, principalmente, em relação ao movimento oculto e enigmático de quando se aprende sem saber, de modo inconsciente. Como exemplo, encontra-se, novamente, a exposição do enigmático modo do aprender revelado em *Proust e os signos*: “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, 2006, p. 21). Diante da decepção sentida por parte do aprendiz sujeito às práticas dos poderes estabelecidos, as autoras ressaltam o seguinte direcionamento possível de ser atribuído a tal decepção; desse modo, elas afirmam:

Segundo Deleuze (2010, 2006), há um distanciamento entre aprender e saber, pois o primeiro diz respeito àquilo que se adquire investigando problemas, por experimentação, enquanto que o segundo, o saber, carrega tão somente a generalidade do conceito. Sendo assim, a decepção não garante efetivamente que alguém aprenda, mas pode ser uma abertura desestabilizando o terreno, quando se está à espreita de um problema (BRITO; COSTA, 2021, 90).

A partir da distinção entre o aprender e o saber, compreende-se a decepção como um elemento primordial para a ocorrência do movimento do aprender, bem como para a sua liberação do pensamento dogmático e da experiência da reconhecimento, pois é a partir da decepção que se pode produzir a abertura ou ruptura dos domínios do estabelecido para que o movimento do aprender possa ser reativado ou forçado por um problema que se encontra. Assim, a decepção compreende tanto a possibilidade da perda do controle da necessidade autoritária de manutenção da ordem estabelecida quanto a possibilidade de liberação do que se encontra sujeito a tal ordem.

Após a exposição do paradoxo da decepção, os autores também operam o deslocamento do tema para o domínio da prática educacional tanto no âmbito da relação interpessoal, entre aluno e professor, quanto no âmbito institucional escolar. Quanto à relação entre professor e aluno, as autoras concluem que a decepção se manifesta do seguinte modo:

Sendo assim, a decepção no interior de uma prática educativa parece ser uma condição inevitável, ou mesmo um movimento capaz de desestabilizar as armaduras, desfazer os rostos, uma abertura radical. É vital que este sujeito (aluno/professor) que acredita ter o domínio do saber entre em uma zona de decepção com o bom método, com o caminho linear, com a instrumentalização do saber, com a inteligibilidade e com a verdade, afinal, não se sabe efetivamente como o corpo aprende (BRITO; COSTA, 2021, 89).

Logo, compreende-se que o bom método, o caminho linear, a instrumentalização do saber representam modos de manifestação da imposição da imagem dogmática do pensamento e da experiência da reconhecimento no exercício de promover a propagação da ordem, dos costumes, dos hábitos e a necessidade de controle dos poderes estabelecidos. Mas, a decepção ocorre, pois sabe-se que algo do aprender escapa por essas manifestações e, conseqüentemente, o controle e sujeição não são absolutos. Além disso, o paradoxo da decepção encontra-se na impossibilidade da compreensão plena de como o corpo aprende tanto por parte dos sujeitos quanto por parte das instituições, como as autoras afirmam que:

é decepcionante para o sujeito (aluno e professor) a sua incapacidade de determinar como o corpo aprende; semelhante é a decepção daquele que acredita ter a posse do saber, afinal, para a maquinaria escolar, aprender é tão somente ter posse das ideias, de um saber, o qual pode ser modelado e quantificado em processos avaliativos (BRITO; COSTA, 2021, 90).

Com a exposição das interpretações acerca do modo com que o aprender se encontra submetido à imagem dogmática do pensamento e à experiência da reconhecimento, juntamente com os deslocamentos do pensamento de Deleuze para impulsionar estudos que colocam o aprender como protagonista nos domínios de práticas educativas, segundo a pedagogia e a psicologia, para complementar a compreensão do percurso exposto até aqui – em que o aprender se encontra correlato às noções de pensar, de problema, de saber e não-saber, da imagem dogmática e da reconhecimento, a partir da perspectiva filosófica deleuziana e para além dela –, uma síntese é encontrada em *Diferença e Repetição*. De modo específico, no sétimo postulado sobre a modalidade das soluções, em relação à imagem do pensamento, primeiramente, Deleuze afirma que:

Fazem-nos acreditar, ao mesmo tempo, que os problemas são dados já feitos e que eles desaparecem nas respostas ou na

solução; sob este duplo aspecto, eles seriam apenas quimeras. Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso em relação a esta atividade, só começa com a procura de soluções, só concerne às soluções. É provável que esta crença tenha a mesma origem que a dos outros postulados da imagem dogmática: exemplos pueris separados de seu contexto, arbitrariamente erigidos em modelos. É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema, sendo nossa a tarefa de resolvê-lo e sendo o resultado desta tarefa qualificado de verdadeiro ou de falso por uma autoridade poderosa (DELEUZE, 2006, p. 227-228).

Em meio a tais crenças denunciadas por Deleuze, nota-se o modo com que um preconceito se instaura a partir de um império da solução que se sustenta sobre o critério para distinguir as noções de verdadeiro e de falso, sobre a desconsideração da constituição dos problemas dados anteriormente que originam a busca por tal solução e, também, sobre o ponto de partida para o movimento e atividade do pensar. Inserido nesse cenário de imposição do império da solução sobre tais elementos, na sequência, pode-se afirmar que Deleuze denuncia um modo de escravidão que se constitui a partir do postulado das soluções, ao constatar que:

Como se não continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos próprios problemas, de uma gestão dos problemas. É o destino da imagem dogmática do pensamento apoiar-se sempre em exemplos psicologicamente pueris, socialmente reacionários (os casos de reconhecimento, os casos de erro, os casos de proposições simples, os casos de respostas ou de solução) para prejudicar o que deveria ser o mais elevado no pensamento, isto é, a gênese do ato de pensar e o sentido do verdadeiro e do falso. Há, portanto, um sétimo postulado a ser acrescentado aos outros: o das respostas e soluções, segundo o qual o verdadeiro e o falso só começam com as soluções ou quando qualificam as respostas (DELEUZE, 2006, p. 228).

Diante da escravidão definida a partir do império das soluções e da reivindicação pela gestão dos problemas, com base na íntima relação do ato de aprender sobre as noções do problema e do pensar, que foram expostas anteriormente, é possível afirmar, portanto, que, enquanto a constituição dos problemas e a gênese do pensar se encontrarem submetidas ao postulado da solução, o aprender também se encontra na mesma condição, em conjunto com eles, submetido à escravidão definida.

Agora, a fim de dar continuidade à busca por uma consistência conceitual para o aprender, torna-se necessário deslocar a submissão do aprender ao pensamento dogmático em conjunto com a necessidade de sua liberação para pensar sua possível influência ou manifestação nos domínios da ética e da política. Assim, tem-se a ocasião para retornar ao problema do aprender composto no fim do capítulo anterior, por meio do novo encontro entre a filosofia e a literatura, em que o personagem, Emílio, anuncia um enigmático modo de aprender, mesmo inserido em uma situação de relação de servidão. Com isso, torna-se necessário retornar ao pensamento filosófico de Rousseau para realizar o movimento de preencher o plano problemático instaurado no fim do capítulo anterior também com o conteúdo conceitual referente à noção de servidão e correlata ao aprender, na medida em que ela se manifesta a partir de alguns obstáculos que ofertam a resistência ao gênero humano submetido à condição servil.

2.2 A redução à servidão

A fim de compreender com maior consistência conceitual o pensamento de Rousseau acerca da servidão, a célebre tese inaugural *Do Contrato Social*: “o homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros. O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que eles” (ROUSSEAU, 1973, p. 28), apresenta-se como um ponto de partida promissor. Primeiro, devido à perda da liberdade inata em razão do local ou contexto exterior em que se está inserido, que se encontra submetido a uma condição generalizada de servidão, escravidão ou opressão representadas pela totalidade submetida aos “ferros”. Segundo, que essa relação, além do contexto externo, também é refletida nas relações interpessoais, aqui, representadas pela relação de dependência entre o senhor e o escravo.

Além desses dois aspectos em torno da servidão, um terceiro é encontrado um pouco mais adiante, quando Rousseau apresenta a definição do estado civil, a partir de seus limites, abusos e benefícios e, principalmente, a partir da distinção entre a liberdade natural e a liberdade civil. Inserido no âmbito dos benefícios, Rousseau afirma: “Poder-se-ia, a propósito do que ficou acima, acrescentar à aquisição do estado civil a liberdade moral, única a tornar o homem

verdadeiramente senhor de si mesmo, porque o impulso do puro apetite é escravidão e a obediência à lei que se estatui a si mesma é liberdade” (ROUSSEAU, 1973, p. 43). Quanto a essa perspectiva da servidão no estado civil, segundo o impulso do puro apetite, em *Educação e Filosofia no Emílio de Rousseau* (2021), Kawauche explica que:

No estado civil, as paixões naturais se degeneram em vícios e, em vez de ser livre e sobreviver tão somente por instinto, o homem movido por apetites e impulsos seria um mero escravo de seus próprios desejos corrompidos. Isso por si só, já seria um mal imenso (KAWAUCHE, 2021, p. 96).

Com isso, encontra-se uma perspectiva da servidão que se dá a partir da corrupção do desejo mediada pela degeneração das paixões, da liberdade e dos instintos naturais em vícios, apetites e impulsos, que, por consequência, instaura o mal. Na sequência, o autor dá continuidade à elucidação da consistência da corrupção do desejo e afirma que:

Se os desejos a serem satisfeitos incluem a opinião pública [...] o homem torna-se escravo do olhar dos outros e, por conseguinte, dependente de desejos alheios que podem torná-lo miserável e sobre os quais não tem nenhum poder (KAWAUCHE, 2021, p. 96).

Desse modo, compreende-se a corrupção do desejo como a transição do desejo proveniente naturalmente de si para a dependência do desejo proveniente do outro, fundamentado pela dependência do olhar do outro, dos quais se torna impotente para satisfação, pois os desejos, por não partirem de si, encontram-se além de suas forças para a satisfação. Assim, a servidão do olhar do outro, mediante a dependência da opinião pública, ampara-se na impotência para satisfazer os desejos provenientes do outro. Logo, depois da servidão generalizada do local onde se está inserido e da relação interpessoal, o terceiro aspecto encontrado corresponde ao interior do próprio gênero humano em sua relação consigo mesmo, decorrente da relação com o outro, em especial, a partir do “impulso do puro apetite”, fundamentado pela corrupção do desejo a partir da dependência do olhar e da opinião do outro, bem como da degeneração das paixões e instintos naturais em vícios.

Na continuidade do argumento acerca da servidão e da liberdade, no entanto, Rousseau afirma já ter tratado sobre a tese da liberdade moral e de seu

sentido filosófico e retorna à abordagem da problemática específica *Do Contrato Social*, que consistem em:

‘Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes’. Esse, o problema fundamental cuja solução o contrato social oferece (ROUSSEAU, 1973, p. 38).

Logo, para dar continuidade à compreensão da servidão nos três aspectos identificados, torna-se necessário o retorno ao percurso teórico desenvolvido do primeiro *Discurso* (1973) ao *Emílio* (1999).

Ainda que o primeiro *Discurso* (1973) tenha como tema principal a denúncia sobre o mau uso das ciências e das artes e um elogio à virtude, é possível observar que a temática se desenvolve articulada com a tese *Do Contrato* (1973), que denuncia os “ferros” que se encontram por toda parte e, conseqüentemente, a liberdade perdida, como pode ser observada na também célebre passagem que apresenta as teses do primeiro *Discurso*:

Enquanto o Governo e as leis atendem à segurança e ao bem-estar dos homens reunidos, as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro que estão eles carregados, afogam-lhes o sentimento dessa liberdade original para a qual pareciam ter nascido, fazem com que amem sua escravidão e formam assim o que se chama povos policiados (ROUSSEAU, 1973, p. 342-343).

A passagem chama atenção para o poder que o mau uso das ciências e das artes exercem na ordem social submetida à servidão do despotismo. Tal poder é capaz de atingir dois aspectos da servidão. O primeiro consiste na capacidade de ocultar as “cadeias de ferro”, que se encontram por toda a parte instituídas no cenário exterior do gênero humano que compõe a ordem social, além de conferir-lhes uma aparência agradável, representada pelas “guirlandas de flores”. O segundo, em decorrência do primeiro, atinge o aspecto da servidão presente no interior do gênero humano, capaz de substituir o sentimento da liberdade original por um amor adquirido à condição de escravidão.

Na sequência, Rousseau revela os efeitos decorrentes desse poder exercido pelo mau uso das ciências e das artes nos costumes vigentes em tal

ordem social. Como pode ser observado na passagem seguinte, tais efeitos atingem e influenciam diretamente o outro aspecto da servidão que corresponde às relações interpessoais:

Atualmente, quando buscas mais sutis e um gosto mais fino reduziram a princípios a arte de agradar, reina entre nossos costumes uma uniformidade desprezível e enganosa, e parece que todos os espíritos se fundiram num mesmo molde: incessantemente a polidez impõe, o decoro ordena; incessantemente seguem-se os usos e nunca o próprio gênio. Não se ousa mais parecer tal como se é e, sob tal coerção perpétua, os homens que formam o rebanho chamado sociedade, nas mesmas circunstâncias, farão todos as mesmas coisas desde que motivos mais poderosos não os desviem (ROUSSEAU, 1973, p. 344).

Assim, identifica-se que as relações interpessoais submetidas à servidão ornada pelo mau uso das ciências e das artes resulta na consolidação da arte de agradar em conjunto com a polidez e, por consequência, a imposição de uma uniformização que coage constantemente as relações interpessoais. Além disso, observa-se, também, que as consequências decorrentes de tal uniformização implicam não se seguir o próprio gênio e o desacordo entre o ser e o parecer.

Ainda em relação à influência do mau uso das ciências e das artes na relação de servidão no que tange às relações interpessoais, também se encontra o anúncio de outra temática essencial para a composição do pensamento filosófico de Rousseau, isto é, a desigualdade. Assim, no contexto do primeiro *Discurso* (1973), após a descrição de todos os prejuízos decorrentes desse mau uso, é denunciada do seguinte modo:

De onde nascem todos esses abusos senão da funesta desigualdade introduzida entre os homens pelo privilégio dos talentos e pelo aviltamento das virtudes? [...] não se pergunta mais a um homem se ele tem probidade, mas se tem talento; nem de um livro se é útil, mas se é bem escrito [...] há mil prêmios para os belos discursos, nenhum para as belas ações (ROUSSEAU, 1973, p. 356).

Diante do contexto de desigualdade entre a valorização de talentos sobrepostos à virtude, que implica a valorização de belos discursos sobreposta à desvalorização das belas ações, a problemática em torno da desigualdade é abordada, por Rousseau, com todo o empenho, na composição do segundo

Discurso. Nele, de início, distinguem-se dois tipos de desigualdades. A primeira, natural ou física, e a segunda,

[...] que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles (ROUSSEAU, 1973, p. 241).

Diante da introdução da problemática da desigualdade moral ou política, no segundo *Discurso* (1973), é notório o modo como ela intensifica o aspecto da servidão nas relações interpessoais. Se, no primeiro *Discurso* (1973), o talento era o critério para o favorecimento de alguns, agora, no segundo, as relações interpessoais são mediadas pela articulação entre privilégios e prejuízos e a imposição de uma relação de obediência.

Mais adiante, no andamento do argumento do segundo *Discurso*, a tese da liberdade perdida e o aspecto da servidão, na relação interpessoal entre o senhor e o escravo, que inaugura o *Do Contrato Social* (1973), aqui, é abordada com base na noção de necessidade, que também se distingue entre necessidade natural e original e as necessidades adquiridas em um contexto de servidão generalizada, o que caracteriza o poder de influência e de modificação da servidão no âmbito interior do gênero humano, que se estende ao exterior na sua relação interpessoal com o outro:

[...] o homem, de livre e independente que antes era, devido a uma multidão de novas necessidades passou a estar sujeito, por assim dizer, a toda a natureza e, sobretudo, a seus semelhantes dos quais num certo sentido se torna escravo, mesmo quando se torna senhor: rico, tem necessidade de seus serviços; pobre, precisa de seu socorro, e a mediocridade não o coloca em situação de viver sem eles (ROUSSEAU, 1973, p. 273).

Além da modificação interna em relação à dependência do semelhante que, agora, no estado civil da servidão, corresponde a uma nova necessidade adquirida, as relações interpessoais mediadas pelas desigualdades também provocaram outros efeitos e modificações no interior do ser humano, que podem ser observadas na sequência:

Assim os mais poderosos ou os mais miseráveis, fazendo de suas forças ou de suas necessidades uma espécie de direito ao bem alheio, equivalente, segundo eles, ao de propriedade, seguiu-se à rompida igualdade a pior desordem; assim as usurpações dos ricos, as extorsões dos pobres, as paixões desenfreadas de todos, abafando a piedade natural e a voz ainda fraca da justiça, tornaram os homens avaros, ambiciosos e maus. Ergueu-se entre o direito do mais forte e o do primeiro ocupante um conflito perpétuo que terminava em combates e assassinatos (ROUSSEAU, 1973, p. 274).

Logo, observa-se que as demais modificações, ocorridas no interior do gênero humano, consistem, além da aquisição de novas necessidades, também no que resultou da aquisição de novos comportamentos manifestados pela avaréza, ambição e maldade. Isso sugere a colocação da seguinte questão para pensar: seriam tais comportamentos aprendidos a partir de uma relação de servidão?

Ainda na sequência do segundo *Discurso* (1973), além do poder de influência da servidão no aspecto das relações interpessoais e no aspecto da interioridade do gênero humano, o argumento de Rousseau também contempla o aspecto da servidão generalizada na composição de todo o ordenamento social, a partir da suposição dos efeitos que teriam decorrido da origem hipotética da fundação da sociedade civil por meio da instituição da propriedade privada. Tais efeitos podem ser observados na sequência:

Tal foi ou deveu ser a origem da sociedade e das leis, que deram novos entraves ao fraco e novas forças ao rico, destruíram irremediavelmente a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fizeram de uma usurpação sagaz um direito irrevogável e, para lucro de alguns ambiciosos, daí por diante sujeitaram todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria (ROUSSEAU, 1973, p. 275-276).

Se a tese inicial *Do Contrato Social* (1973) afirma que, em todas as partes, o gênero humano se encontra a ferros, pode-se afirmar que a passagem citada inicia a composição desse cenário exterior em que o gênero humano se encontra submetido a uma condição de servidão generalizada na ordem social. Após a instituição da lei da propriedade e da desigualdade como princípios da submissão do gênero humano à condição de servidão, na continuidade do argumento, Rousseau reconstrói todo o processo que as desigualdades morais, políticas e econômicas haveriam de ter passado, a partir desse princípio

originário da ordem social até a consolidação da servidão generalizada. Isso pode ser observado na seguinte síntese proposta por Rousseau:

Se seguirmos o processo da desigualdade nessas diferentes revoluções, verificaremos ter constituído seu primeiro termo o estabelecimento da lei e do direito de propriedade; a instituição da magistratura, o segundo; sendo o terceiro e último a transformação do poder legítimo em poder arbitrário. Assim, o estado de rico e de pobre foi autorizado pela primeira época; o de poderoso e de fraco pela segunda; e, pela terceira, o de senhor e escravo, que é o último grau da desigualdade e o termo em que todos os outros se resolvem, até que novas revoluções dissolvam completamente o Governo ou o aproximem da instituição legítima (ROUSSEAU, 1973, p. 283).

Com o estabelecimento do último grau de desigualdade econômica, moral e política, que compõe a estrutura servil do ordenamento social, a partir da instituição de um governo ilegítimo, fundamentado na relação interpessoal de senhor e escravo, adiante, é possível observar o ponto de encontro em que os três aspectos da servidão se encontram: a servidão generalizada na ordem social exterior ao gênero humano, a servidão nas relações interpessoais do gênero humano e a servidão no próprio interior do gênero humano na relação consigo mesmo.

Aliás, os cidadãos só se deixam oprimir quando, levados por uma ambição cega e olhando mais abaixo do que acima de si mesmos, a dominação torna-se-lhes mais cara do que a independência e quando consentem em carregar grilhões para por sua vez poder aplicá-los. É muito difícil reduzir à obediência aquele que não procura comandar e o político mais esperto não conseguiria submeter homens que só desejassem ser livres. Mas a desigualdade se expande, sem dificuldade, entre almas ambiciosas e covardes, sempre prontas a correr os riscos da fortuna favorável ou contrária (ROUSSEAU, 1973, p. 284).

Assim, compreende-se que a servidão do governo ilegítimo, amparado na relação de senhor e escravo, encontra ressonância na servidão do interior do gênero humano, caracterizada pela ambição e pela obediência, movidas pelo desejo de também comandar e dominar. Isso permite a propagação da servidão interior do gênero humano para as suas relações interpessoais com o outro semelhante.

Rousseau define esse último estado de servidão generalizada na ordem social como despotismo e, a partir de seus efeitos, é possível observar o

entrelace dos conteúdos que lhe conferem os âmbitos ético e político. Primeiro, em relação à definição de virtude dos escravos vigente nesse estado: “desde esse momento também deixariam de interessar os costumes e a virtude, pois em todo lugar onde reina o despotismo [...] não há probidade nem dever a consultar, e a única virtude que resta aos escravos é a mais cega obediência” (ROUSSEAU, 1973, p. 286). Definida a cega obediência como o modo de agir dos escravos, por fim, Rousseau estabelece o modo de agir do senhor que se impõe como a ser obedecido, que consiste em:

[...] então, todos os particulares se tornam iguais, porque nada são, e os súditos, não tendo outra lei além da vontade do senhor, nem o senhor outra regra além de suas paixões, as noções do bem e os princípios da justiça desfalecem novamente; então tudo se governa unicamente pela lei do mais forte (ROUSSEAU, 1973, p. 286).

Assim, o entrelace entre a lei e a vontade, bem como entre a regra e as paixões a serem cegamente obedecidas conferem o entrelace do âmbito da ética com a política. É válido ressaltar, aqui, que as paixões que movem o senhor consistem nas paixões artificiais definidas, anteriormente, como avareza, ambição e maldade, adquiridas a partir das desigualdades e das novas necessidades também alcançadas com a obtenção do modo de vida social orientado pelas relações de servidão generalizadas.

Correlato ao percurso teórico que se estende do primeiro ao segundo *Discurso* (1973), acerca dos três aspectos da servidão, o percurso teórico a respeito do progresso das línguas e da linguagem, no *Ensaio sobre a origem das línguas* (1973), serve de complemento substancial para a consistência conceitual da compreensão sobre a servidão no pensamento filosófico de Rousseau. Isso porque Rousseau também se dedica a reconstruir hipoteticamente, porém, agora, com ênfase na linguagem e na instituição das línguas, a sua origem fundamentada na natureza e, posteriormente, o processo de degradação ou degeneração, a partir da perda de suas características originárias, além da aquisição de novas funcionalidades artificiais, em acordo com o mau uso submetido à servidão generalizada da ordem social moderna, semelhante ao que teria ocorrido com o uso das ciências e das artes. Desse modo, uma síntese do argumento, desenvolvido no texto, encontra-se presente no início do último

capítulo, em que se revela o entrelace da ética com a política e o início da sua articulação em conjunto com a servidão:

As línguas se formam naturalmente baseadas nas necessidades dos homens, mudam e se alteram de acordo com as mudanças dessas mesmas necessidades. Nos tempos antigos, quando a persuasão constituía uma força pública, impunha-se a eloquência. De que serviria hoje, quando a força pública substitui a persuasão? Não se tem necessidade nem de arte nem de figura para dizer: assim o quero. Qual é o discurso, pois, que ainda resta a fazer ao povo reunido? Sermões. E qual o interesse daqueles que os fazem, em persuadir o povo, se não é o povo que distribui mercês? As línguas populares tornaram-se, também para nós, tão perfeitamente inúteis quanto a eloquência. As sociedades tomaram sua última forma: nela nada mais se muda senão com o canhão e com a moeda, e como nada se tem a dizer ao povo, a não ser: dai dinheiro, diz-se por meio de cartazes nas esquinas ou de soldados nas casas. Para tanto não se precisa reunir ninguém; pelo contrário, convém manter os súditos esparsos – tal a primeira máxima da política moderna (ROUSSEAU, 1973, p. 204-205).

De imediato, é notória a afirmação em torno da origem natural da língua, devido às necessidades naturais do gênero humano, que, segundo Rousseau, no decorrer do texto, corresponde à necessidade de comunicar sentimentos, como os de dor, de prazer, de ajuda ou de amor a seres semelhantes que se reconhecem em suas relações presenciais. Na sequência, são evidenciadas as mudanças de necessidade quando Rousseau direciona a fala para a última forma atingida pela sociedade, em que ele próprio se encontrava inserido, que se caracterizava, como visto no segundo *Discurso* (1973), com a imposição do despotismo, amparado pelas relações entre senhor e escravo, a partir da cega obediência. Logo, nota-se que tal relação de cega obediência se propaga do senhor para o escravo a partir do uso da imposição de discurso unilateral em acordo com a obediência, uso completamente distinto daquele mencionado segundo a natureza originária.

Exemplo de tal uso degenerado pode ser encontrado também no segundo *Discurso* (1973), já no início do argumento, quando Rousseau apresenta a tese da origem da sociedade civil a partir da instituição da propriedade privada, como Mattos adverte: “O leitor do *Discurso sobre a desigualdade* há de se lembrar da célebre passagem em que a propriedade privada surge de uma astúcia de

linguagem” (MATTOS, 2008, p. 18)²⁸. Uma vez que Rousseau define tal origem da sociedade civil e reconstrói, a partir daí, o progresso dos níveis de desigualdade econômica, moral e política até o último nível de instituição do despotismo, correlato a esse percurso, Mattos também adverte, na sequência, que: “e há de se lembrar também que, no *Ensaio*, o progresso da língua é paralelo à degradação moral e política da humanidade” (MATTOS, 2008, p. 18). Assim, é estabelecida uma articulação entre o segundo *Discurso* (1973) e o *Ensaio* (1973) por meio da correlação entre o avanço dos níveis de desigualdade e o uso da linguagem.

Além de denunciar o uso da língua realizado pela atuação do governo despótico, por fim, Rousseau distingue as línguas que favorecem a liberdade das que favorecem a escravidão. Primeiro, em relação à liberdade, ele afirma que “são as sonoras, prosódicas, harmoniosas, cujo discurso de bem longe se distingue” (ROUSSEAU, 1973, p. 205). Na sequência, define a língua escravizada como “toda aquela com a qual não se consegue ser ouvido pelo povo reunido. É impossível que um povo permaneça livre e fale uma tal língua” (ROUSSEAU, 1973, p. 205). No entanto, a consistência, ofertada pela linguagem e pela língua às relações de servidão, bem como o seu entrelace da ética com a política apenas são iniciadas nesse breve capítulo do *Ensaio* (1973). O maior poder de influência exercido pela linguagem para consolidar a consistência conceitual das relações de servidão, em seus três aspectos, encontra-se no *Emílio ou Da Educação* (1999), com a continuidade e desfecho do percurso teórico, apresentado anteriormente com os dois primeiros *Discursos* (1973).

Como foi visto no início da apresentação da tese *Do Contrato Social* (1973), acerca da liberdade perdida e da servidão generalizada instituída, um dos benefícios da aquisição do estado civil seria o bônus da liberdade moral, além da liberdade civil ou política. Mas, se, nesse contexto, Rousseau apenas diz que o sentido filosófico dessa liberdade moral já havia sido tratado por ele em demasia e não fazia parte do assunto específico a ser argumentado no

²⁸ “O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerra, assassínios, misérias e horrores não pouparia ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: ‘Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!’ (ROUSSEAU, 1973, p. 265 [grifos do autor]).

contexto *Do Contrato Social* (1973), pode-se afirmar que o sentido filosófico da liberdade moral é minuciosamente tratado no *Emílio* (1999).

No entanto, o ponto de partida para tal abordagem da liberdade moral pode ser compreendido como a continuação do percurso teórico desenvolvido do primeiro ao segundo *Discurso* (1973), juntamente com a articulação da problemática protagonizada por *Emílio* (1999), visto, anteriormente, como aptidão para o aprender da criança vinculada ao desconhecimento adulto da infância, desenvolvido por Rousseau no livro primeiro. Desse modo, se, no segundo *Discurso* (1973), Rousseau dedica-se a propor a reconstrução do percurso de instituição de uma ordem social servil e despótica, fundamentada na arbitrariedade de meras convenções humanas, e termina estabelecendo a seguinte distinção entre o homem natural e o homem social, é possível afirmar que, no livro primeiro, Rousseau dedica-se a reconstruir a origem da servidão tanto no aspecto interno do gênero humano quanto na sua extensão ou propagação para o outro no exterior, a partir de suas primeiras relações interpessoais. Isso também permite afirmar que é viabilizado justamente pela problemática central do *Emílio* (1999) a respeito da capacidade de aprender da criança e ao desconhecimento da infância por parte do adulto. Desse modo, observa-se que Rousseau inicia o livro primeiro com a afirmação da seguinte tese:

Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos, as estações. Mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros. Não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem; é preciso que seja domado por ele, como um cavalo adestrador; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim (ROUSSEAU, 1999, p.7).

Diante dela, é notória a ênfase dada à capacidade humana de intervenção e modificação em tudo aquilo o que o cerca, desde o que provém de origem natural, como os fenômenos naturais mencionados, até as relações interpessoais originadas da própria capacidade de intervenção do gênero humano, principalmente, as relações de domínio citadas. Isso dá ao entendimento o princípio de propagação da servidão no aspecto das relações

interpessoais. Tal fato também está em acordo com a tese inaugural *Do Contrato Social* (1973), acerca da liberdade perdida após o nascimento. Agora, compreende-se que a causa da perda da liberdade encontra-se nessa capacidade humana de intervenção e modificação, direcionada para a degeneração.

Outros exemplos correspondem aos casos já abordados sobre a degeneração do uso das ciências e das artes no primeiro *Discurso* (1973); o uso degenerado da linguagem e da língua no *Ensaio* (1973) e a possibilidade de modificação e alteração para o uso degenerado da propriedade, do governo e da lei no segundo *Discurso* (1973). Assim, pode-se afirmar que é justamente acerca dessa capacidade de intervenção e modificação do gênero humano sobre o próprio gênero humano, que serve de propagação para as relações de servidão, mas que pode ser interferida e modificada, que se desenvolverá a problemática específica do *Emílio* (1999), em continuidade com o percurso teórico dos dois primeiros *Discursos* (1973), em correlação com o *Ensaio* (1973) e com o *Contrato* (1973).

Além disso, é possível compreender, também, que a passagem da tese inaugural cumpre uma função importante para a continuidade do percurso teórico, que se estende dos dois primeiros *Discursos* (1973) ao *Emílio* (1999), pois, ao expor com ênfase a contrariedade entre o gênero humano e a natureza, pode-se afirmar que ela dá continuidade e contribui para viabilizar a transição da contrariedade exposta no segundo *Discurso* (1973) entre a natureza e a ordem social despótica instituída e consolidada. Se, após essa reconstrução, Rousseau termina o segundo *Discurso* (1973) expondo a distinção entre o homem natural e o homem social, vigente em tal ordem, agora, a passagem de anúncio da tese inaugural da contrariedade entre o homem social e a natureza abre caminho para Rousseau expor como essa contrariedade primeira ressoa da ordem social despótica em direção ao interior do gênero humano e, conseqüentemente, coloca-o também na condição do aspecto da servidão interna na relação consigo mesmo. Isso pode ser observado na continuidade do texto:

Aquele que, na ordem civil, quer conservar o primado dos sentimentos da natureza não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, sempre passando das inclinações para os deveres, jamais será nem homem, nem cidadão; não

será bom nem para si mesmo, nem para os outros. Será um desses homens de hoje, um francês, um inglês, um burguês; não será nada (ROUSSEAU, 1999, p. 12).

Posteriormente, com a transição da contrariedade com a natureza do âmbito da ordem social despótica para o interior do gênero humano, Rousseau retoma e dá continuidade à abordagem da redução do gênero humano ao nada, o que já havia sido denunciado, anteriormente, no segundo *Discurso* (1973), com a exposição do modo de atuação do despotismo. Tal contrariedade também influencia e permite a retomada e continuidade da denúncia feita no primeiro *Discurso* (1973) acerca dos estabelecimentos de ensino. Se, antes, já havia sido denunciado que neles aprendia-se de tudo, exceto o que deveria ser aprendido, agora, Rousseau complementa a denúncia com a revelação do que se encontra por trás da contrariedade do aprender:

Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios. Tampouco considero a educação da sociedade, pois, tendendo essa educação a dois fins contrários, não atinge nenhum dos dois; só serve para criar homens de duas faces, que sempre parecem atribuir tudo aos outros, e nunca atribuem nada senão a si mesmos (ROUSSEAU, 1999, p. 13).

Entre a contrariedade no âmbito da ordem social despótica e a contrariedade no interior do gênero humano, Rousseau revela que a educação submetida à servidão da ordem social constitui o caminho de transferência da contrariedade à natureza e, por consequência, a condição de servidão de uma à outra. Assim, com o gênero humano reduzido ao nada, devido à cega obediência ao governo despótico, juntamente com a contrariedade que se propaga pela educação, também submetida à servidão, a partir das relações de contrariedade e do desacordo entre o ser e o parecer, compreende-se que tal condição do gênero humano acaba por reduzir e submeter, por consequência, à contrariedade e à servidão da ordem social despótica e das relações de ensino de tais instituições educacionais, também, o aprender.

Na sequência, Rousseau completa o percurso de transição da contrariedade do âmbito da ordem social despótica à contrariedade no âmbito do interior do gênero humano e, por consequência, expõe o principal efeito de tal movimento no próprio gênero humano:

Dessas contradições nasce aquela que sem cessar sentimos em nós mesmos. Arrastados pela natureza e pelos homens a caminhos contrários, forçados a nos dividir entre esses diversos impulsos, seguimos uma composição que não nos leva nem a um, nem a outro objetivo. Assim combatidos e errantes durante toda a nossa vida, terminamo-la sem termos podido entrar em acordo com nós mesmos, e sem termos sido bons nem para nós, nem para os outros (ROUSSEAU, 1999, p. 13).

Assim, compreende-se que o principal efeito, decorrente da submissão do gênero humano e do aprender, ao movimento de contrariedades entre a natureza e a ordem social despótica, coloca o gênero humano na condição de impossibilidade de acordo consigo mesmo e, sobretudo, por consequência, na impossibilidade de ser bom tanto para si quanto para o outro. Isso abre caminho para o questionamento de Deleuze, exposto no capítulo anterior, sobre: como impedir o desenvolvimento do interesse em ser mau, desde a infância, e o que pode o aprender, também reduzido e submetido a essas relações de contrariedades, e a dualidade entre o ser bom e o ser mau?

É com base nesse movimento de transição do percurso teórico, que se estende do segundo *Discurso* (1973) ao *Emílio* (1999), e do movimento de transição das contrariedades do âmbito da ordem social despótica para o âmbito do interior do gênero humano que, adiante, o tema específico da servidão no aspecto interno do gênero humano e na sua relação exterior com o outro semelhante é abordado, minuciosamente, por Rousseau. Consequentemente, encontra-se, também, com maior ênfase, a condição do aprender submetida aos aspectos da servidão referente ao interior do gênero humano, em relação consigo mesmo e com o exterior, nas relações interpessoais com o outro semelhante. Para tanto, Rousseau inicia tal abordagem com a retomada da servidão generalizada, vigente na ordem social, à qual o gênero humano se encontra submetido, porém, agora, em novos termos, em acordo com a problemática específica do *Emílio* acerca do aprender vinculado ao desconhecimento da infância, como pode ser observado a seguir:

Toda a nossa sabedoria consiste em preconceitos servis, todos os nossos costumes não passam de sujeição, embaraço e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; enquanto conservar a figura humana, está acorrentado por nossas instituições (ROUSSEAU, 1999, p. 16).

Diante da passagem, é possível observar que, agora, Rousseau dá início à denúncia de que a própria sabedoria vigente na ordem social despótica também se encontra submetida às relações de servidão vigente e cumpre uma respectiva função para a consolidação e manutenção dessas relações, como meio para sua propagação, a partir dos preconceitos amparados pelas instituições humanas, no decorrer de todo o percurso que preenche a vida do gênero humano, desde o nascimento até o perecimento.

Adiante, Rousseau inicia a reconstrução do percurso que exemplifica e ilustra a instituição e a propagação com que a sabedoria servil se dissemina entre o gênero humano, submetido à ordem social despótica desde o nascimento:

Nossos maiores males vêm-nos de nós mesmos [...] ao nascer, uma criança grita; sua primeira infância passa-se chorando. Ora a sacodem e a mimam para acalmá-la, ora a ameaçam e lhe batem para que fique quieta. Ou lhe fazemos o que lhe agrada, ou exigimos dela o que nos agrada; ou nos submetemos às suas fantasias, ou a submetemos às nossas: não há meio-termo, ela deve dar ordens ou recebê-las. Assim, suas primeiras ideias são as de domínio e servidão. Antes de saber falar ela dá ordens, antes de poder agir ela obedece e, às vezes, castigam-na antes que possa conhecer seus erros, ou melhor, cometê-los. É assim que cedo vertemos em seu jovem coração as paixões que depois imputamos à natureza, e após nos termos esforçado para torná-la má, queixamo-nos de vê-la assim (ROUSSEAU, 1999, p. 24).

Como é nítido, na passagem, o primeiro passo da propagação da sabedoria servil corresponde do nascimento ao período da primeira infância. Em relação a ele, observa-se a retomada da tese que Rousseau anuncia desde o primeiro *Discurso* (1973) que diz respeito à capacidade humana de tornar-se mau. Agora, com o percurso da sabedoria servil, Rousseau também expõe o modo com que esse tornar-se ocorre por intermédio exclusivamente da intervenção humana, não fundamentado na natureza, assim como haveria ocorrido com a instituição da ordem social despótica denunciada no segundo *Discurso* (1973). Além disso, é iniciada a articulação da origem da maldade com o desconhecimento da infância, juntamente com a aquisição e propagação das paixões artificiais, do incentivo à imaginação desenfreada, caracterizada pelas fantasias e, sobretudo, o princípio das relações de ordem e obediência cega. Se tais elementos, anteriormente, no segundo *Discurso* (1973), eram abordados por

Rousseau, no âmbito das relações políticas entre a instituição e atuação do governo despótico em relação aos seus súditos, que caracteriza o primeiro aspecto da servidão no que se refere ao contexto externo em que o gênero humano se encontra inserido, agora, os mesmos elementos são abordados no âmbito da ética, a partir das relações interpessoais entre os cuidados do adulto no que diz respeito à infância, o que caracteriza o segundo aspecto da servidão que se estabelece na relação exterior com o outro.

Com isso, encontra-se o princípio do terceiro aspecto da servidão instaurado no interior do gênero humano, que o levará à contradição consigo mesmo e, depois, à reprodução para a sua relação com o exterior. Isso porque, devido às relações experimentadas com o exterior, desde o nascimento, as primeiras ideias e paixões incutidas em seu interior, caracterizado pelo coração, correspondem às manifestações da servidão, o que caracteriza o princípio da capacidade humana de tornar-se má e das relações de ordem e obediência. Importante destacar, também, a distinção e a relação de oposição que Rousseau começa a estabelecer, aqui, entre o obedecer e o agir, uma vez que as primeiras experiências da criança, mediadas pela obediência, impedem as primeiras experiências que a levem a agir.

Um pouco mais adiante no texto, Rousseau dá continuidade ao desenvolvimento desses princípios, em que as relações de servidão são forjadas desde a primeira infância a partir dos primeiros cuidados dos adultos que já se encontram submetidos à servidão da ordem social despótica e dão manutenção de reprodução a ela, a partir da sabedoria servil, o que ocorre pelo intermédio da obediência. Desse modo, Rousseau retoma o tema, de maneira que alerta para a precisão da compreensão e distinção da obediência: “Devemos lembrar, porém, que há uma grande diferença entre obedecer a elas e não contrariá-las” (ROUSSEAU, 1999, p. 52). Assim, a articulação entre a obediência e a servidão ocorre do seguinte modo:

Os primeiros choros das crianças são pedidos; se não tomarmos cuidado, logo se tornarão ordens. Começam por se fazer ajudar e acabam por se fazer servir. Assim, de sua fraqueza, de onde provém inicialmente o sentimento de dependência, nasce a seguir a ideia de império e dominação. Sendo essa ideia, porém, excitada menos pelas suas necessidades do que por nossos serviços, começamos aqui a perceber os efeitos morais cuja

causa imediata não está na natureza, e já vemos por que, desde esta primeira idade, é importante distinguir a intenção secreta que dita o gesto ou o grito (ROUSSEAU, 1999, p. 52).

Diante da passagem, compreende-se o modo com que o desconhecimento da infância, em conjunto com a sabedoria servil, por intermédio dos primeiros cuidados do adulto, substitui a necessidade de ajuda e o sentimento de dependência pela necessidade de ser servido, bem como pela ideia de dominação, a partir da não compreensão da linguagem utilizada pela criança entre pedidos e ordens. Com isso, identifica-se também o sentido moral da linguagem, em conjunto com a dualidade do ser e do parecer, que se manifesta no comportamento da criança, na busca de satisfação de suas necessidades, que deixam de ser naturais e passam a ser adquiridas e artificiais, devido aos próprios cuidados do adulto. Isso também confere o aspecto ético em torno da relação de servidão, além da importância de distinguir a intenção secreta por trás do gesto ou grito desde a primeira infância, no sentido de não a habituar a essa prática, que é facilmente reproduzida na vida adulta. Exemplos são comumente encontrados no pensamento de Rousseau, como a própria passagem que ilustra a hipotética instituição da propriedade, a qual é constituída por esse desacordo entre a intenção secreta, que dita tanto o gesto de cercar o pedaço de terra quanto o grito de afirmar o seu pertencimento e encontrar consentimento.

Após a articulação da emissão de ordem que impõe obediência à relação de servidão, Rousseau acrescenta à articulação a consistência do âmbito da ação, uma vez que, como visto, obedecer e agir são atuações distintas. Desse modo, quanto ao lugar da ação nessa relação, Rousseau afirma:

Mas tão logo podem considerar as pessoas que as cercam como instrumentos que dependem delas fazer agir, servem-se delas para seguir sua inclinação e remediar sua fraqueza. É assim que se tornam importunas, tiranas, imperiosas, más e indomáveis, progresso este que não vem de um espírito natural de dominação, mas que dá tal espírito a elas, pois não é necessária uma longa experiência para perceber como é agradável agir pelas mãos de outrem e só precisar mexer a língua para fazer com que o universo se mova (ROUSSEAU, 1999, p. 54).

Uma vez que a ação não consiste no ato de obedecer e de servir, observa-se que Rousseau a atribui ao ato da emissão da ordem, que é capaz de promover

o movimento no sentido de satisfazer a necessidade do agente, ainda que o movimento seja praticado por intermédio do outro a partir da manifestação da linguagem. Com isso, Rousseau identifica a origem e princípio da capacidade do gênero humano em tornar-se mau desde a infância, a partir das primeiras relações com o outro, com comportamentos que também se encontram em contrariedade com a natureza ou não se fundamentam nela. Além disso, observa-se como o comportamento de senhores ou tiranos é forjado desde o princípio e, mais tarde, manifestar-se-á na vida adulta. Assim, estabelece-se a obediência e a sabedoria servil generalizada entre os dois extremos, a tirania da infância e a tirania do governo despótico.

A partir dos princípios delimitados da servidão, que consistem na necessidade, franqueza, sentimento e ideia, os quais se manifestam por intermédio da linguagem em ordens que visam à prática de uma ação mediada pelo outro, comportamentos e relações não fundamentados na natureza e, principalmente, que a contrariam, acabam por constituir a origem da capacidade de tornar-se mau. Os efeitos decorrentes de tais princípios, ainda no progresso do desenvolvimento da primeira infância, são expostos em seguida:

O desejo de mandar, porém, não se extingue com a necessidade que o fez nascer; o domínio desperta e adula o amor-próprio, e o hábito o fortalece; assim a fantasia sucede à necessidade, e assim ganham as suas primeiras raízes os preconceitos da opinião. Uma vez conhecido o princípio, vemos claramente onde nos afastamos do caminho da natureza (ROUSSEAU, 1999, p. 55).

Como principais efeitos derivados dos princípios, encontram-se, então, os elementos responsáveis por fortalecer e consolidar a submissão das relações interpessoais à servidão. Desse modo, destaca-se a transição da necessidade para o desejo de ordenar o outro e, principalmente, a instituição de um dos conceitos fundamentais do pensamento filosófico de Rousseau, isto é, o amor-próprio. Uma vez instituído, o amor-próprio é fortalecido pelo hábito. Associado a esses elementos e por decorrência deles, estão presentes também as fantasias que caracterizam o abuso da necessidade e também reforçam o aspecto não natural de tais comportamentos. Contudo, encontram-se os princípios e preconceitos da opinião, denunciada por Rousseau desde o primeiro

Discurso (1973), e sempre afirmada em contrariedade com a natureza, em suas teses fundamentais, como visto anteriormente na segunda carta a Malesherbes.

Após a exposição do primeiro momento da propagação da sabedoria servil, que consiste nos primeiros cuidados do adulto sobre a primeira infância, na sequência, ainda no livro primeiro, encontra-se o segundo momento em que os princípios da servidão inculcados são intensificados e aprimorados a partir de uma nova e específica relação interpessoal, o que continua reforçando o estabelecimento do aspecto ético em relação ao tema. Desse modo, após os primeiros cuidados do adulto em torno da primeira infância, encontram-se os cuidados de um outro, caracterizado pela figura do preceptor, que também tem a sua contribuição específica para a propagação da sabedoria servil:

[...] depois de terem sufocado a natureza pelas paixões que fizeram nascer, colocam este ser factício nas mãos de um preceptor que acaba de desenvolver as sementes artificiais que já encontra completamente formadas, e lhe ensina tudo, exceto a se conhecer, exceto a tirar partido de si mesmo, exceto a saber viver e se tornar feliz. Enfim, quando essa criança, escrava e tirana, cheia de ciência e carente de juízo, igualmente débil de corpo e de alma, é jogada no mundo, mostrando sua incapacidade, seu orgulho e todos os seus vícios, faz com que se deplorem a miséria e a perversidade humanas. É engano; aquele é o homem de nossas fantasias; o da natureza é feito de outra maneira (ROUSSEAU, 1999, p. 24).

Quanto à relação interpessoal com o preceptor, após a primeira infância, é notória uma mudança no aspecto da servidão em relação ao outro. Primeiro, observa-se que os princípios da servidão pelo viés do senhor ou tirano forjados na primeira infância continuam a ser fortalecidos e consolidados. No entanto, sob os cuidados do preceptor, compreende-se que a criança deixa de experimentar a posição do senhor e do tirano, que experimentava anteriormente em relação aos primeiros cuidados do adulto, e passa, agora, a experimentar o lado da obediência às ordens emitidas pelo preceptor.

Além disso, nota-se, também, uma aproximação forte com as denúncias e críticas que Rousseau apresenta, aqui, quanto à atuação do preceptor com as denúncias e críticas evidenciadas desde o primeiro *Discurso* (1973) acerca dos colégios ou estabelecimentos de ensino responsáveis pela educação pública. Isso porque ensinam de tudo, menos o que deveriam ensinar, caracterizado pelo

conhecimento de si mesmo, o saber viver e o tornar-se feliz. Por outro lado, a educação pública dos estabelecimentos de ensino ou colégios corresponderia a apenas meros ornamentos para o espírito e, conseqüentemente, provocaria a corrupção do juízo. Mais tarde, no *Emílio* (1999), a crítica retorna com a afirmação de Rousseau de que a educação pública não mais existe, uma vez que toda a ordem social se encontra reduzida à servidão generalizada do despotismo. Com isso, toda a infância também é reduzida à servidão pelo viés da escravidão, que a consolida em sua totalidade também no âmbito educacional, por meio do conflito gerado em seu próprio interior com as relações de ordenar e obedecer entre senhor e servo, cujas principais características consistem nas debilidades do corpo e da alma, em conjunto com a ausência de juízo e instituição dos vícios. Logo, compreende-se e é possível afirmar que tanto em relação à educação doméstica do preceptor e à educação pública das instituições, o aprender encontra-se completamente submetido às relações do ensino sujeitas aos preconceitos da opinião e da sabedoria servil.

Em síntese, o movimento de redução do gênero humano à servidão, desde o domínio político, com a atuação do governo despótico, até o domínio da ética, a partir das relações interpessoais mediadas por comportamentos de dependência tanto da opinião alheia quanto em relação ao próprio outro – seja entre senhor e escravo, entre adultos e criança, entre preceptor e aluno -, juntamente com a servidão do gênero humano em si mesmo em relação às suas próprias paixões e impulsos e à dependência das coisas, configura as três perspectivas da redução à servidão expostas até aqui; tal movimento também pode ser encontrado na interpretação de Starobinski. Assim, primeiramente, é anunciada a redução à servidão do gênero humano, no âmbito social, a partir da forte influência que a determinação externa exerce sobre ele a partir da imposição de uma condição de ruptura e contradição em seu ser, quando afirma que: “O eu do homem social não se reconhece mais em si mesmo, mas se busca no exterior, entre as coisas; seus meios se tornam seu fim. O homem inteiro se torna coisa, ou escravo” (STAROBINSKI, 1991, p. 35-36). Uma vez provocada a ruptura e a contradição no interior do ser do gênero humano, os efeitos delas decorrentes correspondem a um movimento de progressão, pois “desenvolvendo sempre mais sua oposição à natureza, obscurece a relação

imediatez das consciências: a perda da transparência original vai de par com a alienação do homem nas coisas materiais” (STAROBINSKI, 1991, p. 36). Desse modo, observa-se que a redução do gênero humano à alienação das coisas efetiva-se em conjunto com a alienação que se estabelecerá nas relações com o outro a partir da perda da transparência das relações imediatas entre consciências.

Diante das rupturas e movimento, o autor esclarece as intenções de Rousseau ao tratar sobre o tema, como: “a crítica de Rousseau denuncia essa alienação e propõe como tarefa o retorno ao imediato” (STAROBINSKI, 1991, p.36). Com a denúncia da redução à servidão e a necessidade da busca do restabelecimento das relações imediatas, seja entre as consciências nas relações interpessoais ou nas relações do gênero humano com as coisas, cabe indagar se o aprender não poderia corresponder a um meio para o resgate da imediatez, pois o próprio movimento de aprender não colocaria aquele que aprende em uma relação imediata com o que é aprendido?

Na sequência, o autor coloca em evidência o obstáculo que se apresenta e se impõe para impedir as relações transparentes e imediatas tanto entre as consciências quanto entre o gênero humano e as coisas, quando esclarece que: “O homem se aliena em sua aparência, Rousseau apresenta o parecer ao mesmo tempo como a consequência e como a causa das transformações econômicas. De fato, Rousseau liga profundamente o problema moral e o problema econômico” (STAROBINSKI, 1991, p. 39). Com o entrelace do domínio moral com o domínio econômico na exposição da redução do gênero humano à servidão, por meio da perspectiva da alienação, em seguida, o autor também apresenta tal entrelace a partir de uma outra perspectiva que se efetiva, uma vez que “o homem social [...] precisa de riquezas e do prestígio: quer possuir objetos e dominar consciências. Só acredita ser ele mesmo quando os outros o ‘consideram’ e o respeitam por sua fortuna e sua aparência” (STAROBINSKI, 1991, p. 39-40). Assim, além da perspectiva da alienação, encontra-se, agora, a perspectiva do desejo de possuir e dominar, o que abala as relações anteriores, em que, na natureza, o gênero humano era independente do outro e dependente apenas das coisas.

Diante da atuação da aparência que inviabiliza a transparência das relações imediatas, na sequência, o autor também expõe toda a importância que tal noção exerce para a compreensão da consistência da noção de servidão, pois, segundo ele: “o parecer explica a uma só vez a divisão interna do homem civilizado, sua servidão, e o caráter ilimitado de suas necessidades. É o estado mais afastado da felicidade que o homem primitivo experimentava” (STAROBINSKI, 1991, p.40). Desse modo, compreende-se a aparência como princípio da redução à servidão do gênero humano no domínio da ética, a partir das relações interpessoais e do gênero humano com as coisas. E, por fim, em meio a esse contexto servil, o autor expõe, também, o modo com que a redução à servidão se estende ao domínio político a partir da instituição do governo despótico. Logo, segundo ele: “O despotismo vai se impor como a forma extrema da servidão doravante universal, em que o homem é escravo tanto de seu semelhante quanto de suas próprias necessidades” (STAROBINSKI, 1991, p. 40). Com a instituição do despotismo, compreende-se o movimento de redução do gênero humano em sua totalidade.

Por fim, se, no término do capítulo anterior, o uso da literatura se mostrou, a partir de *Cândido* e *Exupéry*, como um recurso de amparo na organização das palavras para recompor a problemática filosófica em torno do aprender, agora, ela novamente se apresenta, a partir dos mesmos autores, porém, com uma alternativa distinta para o seu uso. Isso porque, ainda em *Direito à literatura* (2011), *Cândido* chama a atenção para outros modos de conhecimentos transmitidos pela literatura, como: “[...] devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor” (CÂNDIDO, 2011, p. 182). Desse modo, torna-se pertinente, aqui, exercer o uso desse nível de conhecimento intencional para ilustrar a consistência conceitual para a noção de servidão apresentada até aqui, pois ela cumpre a função de promover, sobre a abordagem em torno do aprender, o encontro e a transição da via filosófica do problema com a via filosófica do conceito. Isso ocorre uma vez que o aprender, ao se encontrar reduzido à servidão, permite uma dupla interpretação tanto como problema, mediante a necessidade de sua liberação, quanto como um conceito

que busca um vislumbre de resolução a partir do movimento de transição da servidão para a liberdade. Assim, diante de tal empreendimento, recorre-se ao uso da literatura em seu nível de conhecimento intencional, como é definido por Cândido em:

Falemos portanto alguma coisa a respeito das produções literárias nas quais o autor deseja expressamente assumir posição em face dos problemas. Disso resulta uma literatura empenhada, que parte de posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas. São casos em que o autor tem convicções e deseja exprimi-las; ou parte de certa visão da realidade e a manifesta em tonalidade crítica (CÂNDIDO, 2011, p. 183).

Diante da capacidade da literatura de se posicionar no que se refere a problemas de ordem política e ética e diante da intenção de, aqui, propor uma interpretação conceitualmente consistente do aprender, inserida nesses dois domínios, o que passa pela compreensão de sua redução aos níveis de servidão expostos a partir de Rousseau, compreende-se que tal uso da literatura, nesse momento específico do argumento, contribui para ilustrar²⁹ o movimento conceitual em que o gênero humano e sua capacidade de aprender são reduzidos à servidão tanto na perspectiva ética quanto política. E, com isso, pode-se reforçar ainda mais a denúncia de tal movimento, pois, quanto a esse segundo uso intencional da literatura, Cândido também afirma que: “Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações e as restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CÂNDIDO, 2011, p. 188). Logo, para promover tal ilustração e reforçar a denúncia, por via literária, da redução do gênero humano à servidão, dois momentos de *A terra dos homens* (2015) apresentam situações coerentes com a intenção proposta.

Primeiramente, no início da obra, Exupéry apresenta uma descrição dos seus companheiros de transporte coletivo, que o leva de sua hospedagem até o

²⁹ Especificamente, aqui, foi recorrido ao uso da literatura como um meio de ilustrar o percurso teórico conceitual percorrido e reforçar a denúncia da servidão por via literária. No entanto, é válido acrescentar que o uso da literatura em relação à filosofia não se limita apenas a essa atividade. No fim do primeiro capítulo, a literatura foi usada para compor e recolocar o problema filosófico sobre o aprender. Adiante, no terceiro capítulo, a literatura também será utilizada para compor e articular a enunciação da correlação entre o aprender e a liberdade. Além do mais, no caso específico da filosofia de Deleuze, a literatura também se faz presente como um meio de composição, de criação e expressão de conceitos.

local de embarque para o cumprimento de seu ofício. Nela, os companheiros são descritos em sua generalidade da seguinte maneira:

Velho burocrata, meu camarada, nunca nada o fez fugir e isso não é culpa sua. Você construiu sua paz de tanto barrar com cimento, como os cupins, todas as passagens em direção à luz. Fechou-se em seguranças burguesas, rotinas, rituais sufocantes de uma vida provinciana, ergueu sete baluartes contra os ventos, as marés e as estrelas. Você não quer se preocupar com os grandes problemas, já foi bastante difícil esquecer-se da condição de homem. Você não habita um planeta errante, não se coloca perguntas sem respostas; você é um pequeno burguês de Toulouse. Ninguém o segurou pelos ombros quando ainda era tempo. Agora, o barro de que você é formado secou e endureceu, e ninguém conseguiria despertar o músico ou o poeta adormecido dentro de você, ou o astrônomo que talvez o habitasse antes (EXUPÉRY, 2015, p. 24).

Diante da descrição, é pertinente notar o modo com que a ordem social burguesa, já na contemporaneidade do século XX, ainda promove uma redução do gênero humano ao pequeno burguês ou como denunciou Rousseau, anteriormente no *Emílio* (1999), a redução ao nada. Assim, tal descrição reforça e ilustra o movimento de propagação da servidão da ordem social para o interior do gênero humano.

Posteriormente, já no término da obra, é possível encontrar, também, a descrição do modo como tais relações de servidão se propagam entre o gênero humano desde a infância. Nesse sentido, Exupéry primeiramente descreve o seguinte contexto em que a cena final da obra se encontra inserida:

Há alguns anos, durante uma longa viagem de trem, eu quis visitar aquela casa em movimento onde permaneceria por três dias [...] por volta de uma hora da manhã, atravessei o trem em todo o seu comprimento. As cabines estavam vazias. Os vagões de primeira classe estavam vazios.

Mas os vagões de terceira classe abrigavam centenas de operários poloneses dispensados da França e que voltavam para a Polônia [...] de pé sob as luminárias, vi naquele vagão sem divisórias, e que parecia um dormitório, cheirava à caserna ou delegacia, toda uma população confusa e agitada pelos movimentos do trem. Todo um povo mergulhado em sonhos ruins e que voltava para sua miséria. Grandes cabeças raspadas rolavam na madeira dos bancos. Homens, mulheres, crianças, todos oscilavam da direita para a esquerda, como que atacados por todos aqueles ruídos, todas aquelas sacudidas que ameaçavam seu esquecimento. Não tinham encontrado ali a hospitalidade de um sono bom.

E assim eles me pareciam ter perdido metade de sua qualidade humana, carregados de um extremo a outro da Europa pelas correntes econômicas (EXUPÉRY, 2015, p. 172).

Nela, é possível identificar, primeiramente, as delimitações das perspectivas econômicas entrelaçada com a política que determinam a redução de um povo à servidão e, conseqüentemente, à promoção da perda de parte de sua qualidade humana. Na sequência, em meio ao povo desumanizado, o autor passa a descrever uma situação particular e familiar, em que é delimitada também uma perspectiva do domínio da ética e a transição da redução à servidão das perspectivas econômica e política para a ética:

Uma criança mamava uma mãe tão cansada que parecia adormecida. A vida era transmitida no absurdo e na desordem daquela viagem. Olhei para o pai. Uma cabeça pesada e lisa como uma pedra. Um corpo dobrado num sono desconfortável, aprisionado a roupas de trabalho, cheio de saliências e vazios. O homem era igual a uma pilha de barro. Como pacotes que não têm mais forma, à noite, esquecidos nos bancos dos mercados. E pensei que o problema não estava naquela miséria, naquela sujeira, nem na feiura. Aquele mesmo homem e aquela mesma mulher tinham um dia se conhecido, e o homem sorria para a mulher: depois do trabalho, sem dúvida levava-lhe flores. Tímido e desajeitado, talvez temesse ser desprezado. Mas a mulher, por charme natural, a mulher segura de sua graça, talvez gostasse de provocá-lo. E ele, que ali não passava de uma máquina de cavar ou bater, sentira no coração uma angústia deliciosa. O mistério é que tenham se tornado aquela pilha de barro. Em que molde terrível teriam passado, marcados como ele por uma máquina de embutir? Um animal envelhecido conserva sua graça. Por que aquele belo barro humano parecia estragado? (EXUPÉRY, 2015, p. 173).

Com o olhar direcionado para a situação particular da relação familiar, mediante a relação entre mãe e filho, chama a atenção, de início, a força com que a vida, em sua perspectiva mais instintivamente natural, impera e se transmite ainda que esteja inserida em um contexto de redução à servidão generalizada. Em seguida, com a descrição da condição específica do pai, ilustra a servidão em sua perspectiva de redução do ser humano à coisa a ser dominada ou possuída, além da condição da miséria. Além disso, também é possível identificar o modo com que o autor começa a se posicionar frente a um problema que vai além da condição de miséria e servidão imposta. Tal problemática remete a um tempo anterior à presente condição e revela a presença de sentimentos ou das qualidades humanas, concebidas naturalmente.

No entanto, o que violenta o pensamento do autor não é a condição atual diante de seus olhos, mas o processo de perda ou degeneração das qualidades que tais pessoas haveriam de ter sofrido antes de se encontrarem em tal condição.

Na sequência, ainda inserida no mesmo contexto, uma nova situação familiar é observada pelo autor. No entanto, diferente da anterior, agora, a atenção do autor recai sobre a figura da criança e de como a redução à servidão determina também as condições da infância, como o autor descreve:

Sentei-me diante de um casal. Entre o homem e a mulher, uma criança mal ou bem havia conseguido achar um lugar, e dormia. Mas virou-se no sono, e pude ver seu rosto sob a lâmpada. Ah! Que rosto adorável! Havia nascido daquele casal uma espécie de fruto dourado. Havia nascido daquela horda pesada um prodígio de encanto e graça. Inclinei-me sobre sua fronte macia, sobre seus doces lábios e pensei: é um rosto de músico, um Mozart criança, uma bela promessa da vida. Os pequenos príncipes das lendas não diferiam dele: protegido, educado, cuidado, o que não se tornaria? Quando um novo tipo de rosa nasce por mutação nos jardins, todos os jardineiros ficam agitados. A rosa é isolada, cultivada, favorecida. Mas não há jardineiros para os homens. Mozart criança estaria fadado, como os outros, à máquina de embutir (EXUPÉRY, 2015, 173-174).

Diante da descrição do autor sobre a criança, observa-se novamente a presença das qualidades naturalmente humanas e a presença do potencial da vida em sua genialidade, ainda que inserido no contexto reduzido à servidão generalizada. No entanto, devido a ela e diante da ausência de alternativas capazes de proteger e cultivar as potencialidades da vida e das qualidades humanas, o processo de redução à servidão impõe-se, também, sobre a genialidade prometida. Diante da condição da infância, o autor volta a descrever sobre o que o violenta no pensamento frente toda a condição de miséria e servidão. Segundo ele:

Pensei: essas pessoas não sofrem os seus destinos. E não é o sentimento de caridade que me atormenta agora [...] é a espécie humana, e não o indivíduo, que foi ferida ali, que foi lesada. Não acredito em piedade. O que me atormenta é o ponto de vista do jardineiro. O que me atormenta não é a miséria [...] O que me atormenta não pode ser sanado pela sopa dos pobres. O que me atormenta [...] é o Mozart assassinado em cada um desses homens (EXUPÉRY, 2015, p. 174).

Diante do tormento do autor pela violência à espécie humana por meio da mutilação das qualidades humanas e o assassinato das genialidades desde o

princípio da infância, causados pelo triunfo do movimento de redução à servidão que se propaga entre os domínios da ética e da política, porém, em conjunto com o pouco de vida e promessa que ainda se mantém em meio a esse contexto, vem à tona, novamente, a questão: o que poderia o aprender frente às relações de servidão? Poderia, de algum modo, o aprender preservar ou impulsionar o pouco de potencialidade de promessa de vida e de genialidade que ainda resiste e vislumbrar uma resolução em direção à liberdade?

Tal intenção na busca por vislumbres de resolução encontra amparo no próprio pensamento filosófico de Rousseau, pois, com um breve retorno ao primeiro *Discurso*, é possível mostrar um movimento de busca de resolução após o primeiro momento de denúncias. Desse modo, se, na primeira parte do *Discurso*, Rousseau dedica-se a denunciar o modo com que o uso degenerado das ciências e das artes contribuiu para a degeneração das qualidades humanas e relações interpessoais, a ponto de levar o gênero humano a amar a própria servidão, à qual ele foi reduzido, no início da segunda parte, é possível perceber uma mudança na tonalidade da escrita de Rousseau no sentido de buscar alternativas de resolução para as denúncias realizadas, pois, segundo ele:

Confesso, no entanto, não ser o mal tão grande quanto poderia ter-se tornado. A providência eterna, colocando plantas medicinais salutares ao lado de várias plantas nocivas e, na constituição de inúmeros animais malignos, o remédio para seus ferimentos, ensinou aos soberanos, que são seus ministros a imitarem-lhe a sabedoria (ROUSSEAU, 1973, p. 357).

Assim, para o mal promovido pela redução à servidão generalizada, o aprender, também submetido e reduzido a ela, não seria capaz, por si mesmo, de corresponder a uma alternativa para vislumbrar a busca de uma resolução? Tal questão ganha apoio, uma vez que é possível identificar o aprender como uma capacidade humana que oferta alternativas para a superação de dificuldades desde o estado de natureza, como pode ser observado no segundo *Discurso*, quando Rousseau conclui a descrição hipotética do estado mais primitivo e originário do gênero humano do seguinte modo:

Essa foi a condição do homem nascente; essa foi a vida de um animal limitado às sensações puras que, tão só se aproveitando dos dons que a natureza lhe oferecia, longe estava de pensar em arrancar-lhes alguma coisa. Mas logo surgiram dificuldades e impôs-se aprender a vencê-las (ROUSSEAU, 1973, p. 266).

Desse modo, com base no percurso exposto até aqui – uma transposição de tal hipótese para o estado social, em uma perspectiva ética e política -, a redução à servidão apresenta-se como uma das principais dificuldades impostas ao gênero humano e, correlata a ela, encontra-se a imagem do pensamento dogmático como seu fundamento, além das relações de domínio e obediência tanto por meio do governo despótico quanto pela dependência da opinião alheia e de paixões artificiais, como os principais obstáculos proporcionados pela servidão nos domínios da política e da ética. Por outro lado, a capacidade de aprender, ainda que também se encontre submetida a ela, apresenta-se como uma alternativa possível para o vislumbre de superá-la ao menos em alguma medida. Assim, torna-se necessário, no capítulo seguinte, investigar o que pode o aprender frente às relações de servidão, em conjunto com suas ferramentas correlatas, como um vislumbre à liberdade, a fim de compor a sua consistência conceitual.

3 UMA CONSISTÊNCIA CONCEITUAL PARA O APRENDER

Após delimitar o percurso na história da filosofia, da Antiguidade à Contemporaneidade, em que o aprender percorreu o trajeto que o levou de uma noção pressuposta coadjuvante a um protagonismo enigmático, pela via filosófica do problema, isso culminou no término do primeiro capítulo, com a instauração de um novo plano para a sua abordagem. No segundo capítulo, em meio ao processo de busca pela compreensão consistente do aprender pela via filosófica do conceito, foram identificados os entraves que permeiam tal movimento e a necessidade de sua liberação. Desse modo, observou-se que, tanto em Deleuze, com a denúncia da imagem dogmática do pensamento, orientado pela lógica da reconhecimento, quanto em Rousseau, com a denúncia da servidão, os entraves do aprender residem primordialmente na opinião.

É possível afirmar que o embate entre a opinião do senso comum e o pensamento filosófico efetiva-se desde os primórdios da história da filosofia até a contemporaneidade, o que coloca a opinião como um dos elementos incentivadores para a produção filosófica. Como breves exemplos, observa-se, na Antiguidade Clássica, nos dois primeiros livros de *A República*³⁰, o destaque para a argumentação socrática no sentido de refutar as opiniões comuns em torno da justiça a fim de abrir caminho para a busca da definição de sua natureza

³⁰ Em “O conceito de *doxa* (opinião) em Aristóteles” (2016), a seguinte síntese de Christiani Menezes e Silva serve para mostrar a compreensão conceitual da opinião segundo a filosofia platônica: “Dessa forma, em relação ao sensível, tem-se apenas o conhecimento das opiniões, ou seja, as *doxai*, formadas inicialmente com o que primeiro temos do sensível, isto é, a percepção das sombras e dos reflexos das coisas sensíveis, correspondentes à *eikasia*, das quais fazemos no máximo conjecturas (*República*, 509d-510a). As coisas sensíveis, que provocam sombras e reflexos, aparecem após a *eikasia* (conjectura) são os artefatos humanos e os seres vivos (animais e plantas) que correspondem à *pistis*, ou seja, a crença que colocamos naquilo que vem da sensação (*aisthesis*) (*República*, 510a). Na *eikasia*, por percebermos apenas sombras e reflexos das coisas sensíveis, temos um conhecimento mais obscuro do que na *pistis*, pois nela percebemos as próprias coisas sensíveis (IGLÉSIAS, 1998, p. 48). Essa distinção, portanto, entre ver um graveto na água, por exemplo, e vê-lo fora dela implica um maior grau de clareza, pois uma coisa é ver o objeto e outra bem diferente é ver o seu reflexo ou sua sombra (*ibid.*, p. 49). Portanto, no plano do sensível, o máximo de conhecimento que atingimos se baseia nas opiniões (*doxai*) acerca daquilo que os sentidos captam via *eikasia* e *pistis*, sem alcançarmos um conhecimento seguro e verdadeiro, pois o sensível é considerado por Platão uma cópia imperfeita, mutável, instável do verdadeiro encontrado apenas no plano inteligível” (MENEZES E SILVA, 2016, p. 48).

conceitual. Na modernidade do século XVIII, encontram-se as denúncias de Rousseau acerca da contrariedade entre a natureza e a opinião no movimento de transição do natural para o social, presentes no percurso teórico do primeiro *Discurso* (1973) ao *Emílio* (1999)³¹. Já na contemporaneidade, em *O que é a Filosofia?* (2010), após a exposição dos modos de pensamento criativos da filosofia, da ciência e da arte, a partir da relação desses com o caos, Deleuze e Guattari afirmam que “a luta com o caos só é o instrumento de uma luta mais profunda contra a opinião, pois é da opinião que vem a desgraça dos homens” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 243)³². Quanto à definição de caos, encontra-se:

Define-se o caos menos por sua desordem que pela velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e suscitando todas as formas possíveis que surgem para desaparecer logo em seguida, sem consistência nem referência, sem consequência. É uma velocidade [112]

³¹ Sobre a definição de opinião em Rousseau, sugere-se o texto “O conceito de opinião pública em Rousseau: da corrupção do indivíduo à transparência do corpo político”, de Rosângela Chaves. Nele, a autora apresenta as nuances e modificações que o conceito de opinião adquire no pensamento filosófico de Rousseau. A fim de mostrar a influência negativa de tal conceito, ela explica que: “No *Discurso sobre a desigualdade...*, o julgamento público aparece como algo negativo, que corrompe o homem. Em busca da “estima pública”, o homem em sociedade perde a independência que marcava a sua condição no estado de natureza e passa a viver como que “fora de si” – sua existência se condiciona à opinião dos outros. A faculdade de julgamento do homem depende desse jogo de opiniões, e ele começa a se comportar como se estivesse num teatro, um mundo dominado pelas aparências. A aparência toma o lugar do ser. Essa extrema dependência da estima pública, do olhar do público, só contribui para aumentar o processo de alienação do homem em sociedade” (CHAVES, 2017, p. 29-30).

³² No início da conclusão de *O que é a Filosofia?* (2010), Deleuze e Guattari afirmam que: “Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 237). Em virtude dessa dor e angústia, na sequência, os autores também afirmam, como consequência, a seguinte relação do humano com as opiniões: “É por isso que queremos tanto agarrarmo-nos a opiniões prontas. Pedimos somente que nossas ideias se encadeiem segundo um mínimo de regras constantes, e a associação de ideias jamais teve outro sentido: fornecer-nos regras protetoras, semelhança, contiguidade, causalidade, que nos permitem colocar um pouco de ordem nas ideias, passar de uma à outra segundo uma ordem do espaço e do tempo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 237). Posteriormente, os autores afirmam o modo próprio com que a opinião também se relaciona com o caos, segundo eles: “[...] É tudo isso que pedimos para formar uma opinião, como uma espécie de ‘guarda-sol’ que nos protege do caos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 238 [grifo dos autores]). Na sequência do texto da conclusão, os autores também apresentam os modos próprios com que a filosofia, a ciência e a arte se relacionam com o caos, a partir da atividade criativa do pensamento, a fim de romper a proteção fornecida pela opinião. No caso específico deste terceiro capítulo, a sua continuidade ocorre no sentido de mostrar o modo próprio com que a filosofia se relaciona com o caos, a partir da criação de conceitos, a fim de afirmar uma consistência conceitual para o aprender.

infinita de nascimento e de esvanescimento (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 139-140).

A partir da veloz multiplicidade de possibilidades com que o caos se faz e se desfaz, o que acaba por impossibilitar a obtenção de consistência, de referência e de consequência, os autores afirmam o modo com que a filosofia se dedica a enfrentá-lo, como pode ser observado na sequência:

Ora, a filosofia pergunta como guardar as velocidades infinitas, ganhando ao mesmo tempo consistência, dando uma consistência própria ao virtual. O crivo filosófico, como plano de imanência que recorta o caos, seleciona movimentos infinitos do pensamento e se mobília com conceitos formados como partículas consistentes que se movimentam tão rápido como o pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 139-140).

Com o processo intencional da filosofia em fornecer consistência ao caos a fim de se opor, no domínio mais profundo, frente à opinião³³, nota-se que o ponto de partida da produção filosófica reside na instauração do plano, como atividade de recortar o caos e de selecionar os movimentos do pensamento e as partículas conceituais que fornecem conteúdo ao plano instaurado. Isso, como visto anteriormente, foi realizado no término do primeiro capítulo. Na sequência, como visto no segundo capítulo, deu-se início ao processo de preenchimento do plano com as partículas e noções que viabilizam a consistência conceitual ao caos. No entanto, no caso específico de fornecer consistência ao conceito do aprender, o segundo capítulo encontrou partículas, noções e conceitos que entravam tal movimento e a necessária continuidade pela busca de outros elementos. Já no caso específico do conceito, os autores definem como:

Um conceito é um conjunto de variações inseparáveis, que se produz ou se constrói sobre um plano de imanência, na medida em que este recorta a variabilidade caótica e lhe dá consistência (realidade). Um conceito é, pois, um estado caoide por

33 Segundo Deleuze e Guattari, a luta contra a opinião se faz necessária a fim de evitar a “degenerescência do pensamento na própria opinião” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 244). Frente à opinião, o pensamento se manifesta por meio da potência criativa da arte, da ciência e da filosofia. No caso específico da filosofia, encontra-se a criação dos conceitos. Assim, a distinção entre o modo com que a filosofia e a opinião lidam com o caos é encontrada na continuidade do texto dos autores: “A filosofia também luta com o caos, como abismo indiferenciado ou oceano da dissemelhança. Não concluiremos disso que a filosofia se coloca do lado da opinião, nem que a opinião passa a ter lugar na filosofia. Um conceito não é um conjunto de ideias associadas, como uma opinião” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 244). Uma vez distinguida a filosofia da opinião por meio da afirmação do que não é um conceito, a definição do que é o conceito está exposta no corpo do texto na sequência do capítulo com intuito de afirmar uma consistência conceitual para o aprender.

excelência; remete a um caos tornado consistente, tornado Pensamento, caosmo mental (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 245).

Na perspectiva de Deleuze e Guattari, o conceito é resultante de um conjunto de variações de partículas que promovem a transição do caos à consistência, como a produção da realidade enquanto pensamento, mas há também um terceiro elemento necessário para o processo de criação do conceito e, conseqüentemente, a realização da transição do caos à consistência. Assim, segundo eles:

Os conceitos não se deduzem do plano, é necessário o personagem conceitual para criá-los sobre o plano, como para traçar o próprio plano, mas as duas operações não se confundem no personagem, que se apresenta ele mesmo como um operador distinto (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 92).

Com a necessidade e importância do personagem conceitual para a criação do conceito como maneira de a filosofia dar consistência ao caos, na sequência, tal elemento é definido primeiro como: “Na enunciação filosófica, não se faz algo dizendo-o, mas faz-se o movimento pensando-o, por intermédio de um personagem conceitual. Assim, os personagens conceituais são verdadeiros agentes de enunciação” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 79). Mais adiante, o complemento da definição é encontrado como: “os personagens conceituais são pensadores, unicamente pensadores” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 84). Por fim, com a definição dos três elementos que promovem a relação da filosofia com o caos, como instrumento para o embate profundo com a opinião, os autores compreendem a produção filosófica como:

A filosofia apresenta três elementos, cada um dos quais responde aos dois outros, mas deve ser considerada em si mesma: o *plano pré-filosófico que ela deve traçar (imanência)*, o *ou os personagens pró-filosóficos que ela deve inventar e fazer viver (insistência)*, os *conceitos filosóficos que ela deve criar (consistência)*. Traçar, inventar, criar, esta é a trindade filosófica (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 93 [grifos dos autores]).

Diante da trindade filosófica e a fim de dar continuidade ao processo de busca pela consistência conceitual para o aprender, com o plano traçado no fim do primeiro capítulo, a partir do entrelace da filosofia com a literatura, compreende-se que, nesse primeiro momento, o personagem Emílio foi o agente de enunciação do pensamento e cumpriu a primeira operação do personagem

conceitual que consiste em traçar o plano. Porém, agora, falta ainda compreender a sua segunda operação do pensamento como enunciação da criação do conceito do aprender em sua consistência.

3.1 Emílio, um personagem conceitual

A compreensão de Emílio, como um personagem conceitual capaz de enunciar pela operação do pensamento a consistência conceitual para o aprender, é corroborada com auxílio do estudo de Carlota Boto (2010) em “A invenção de Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau”. Nele, a autora resgata a intenção de Rousseau de colocar o problema do aprender vinculado ao desconhecimento da infância como protagonismo no *Emílio ou Da Educação*. Assim, ela afirma:

O tema da educação é mobilizado pelo discurso de Rousseau à luz de novas referências, pelas quais se buscará decifrar a natureza constitutiva do organismo e da alma da criança. Ao perceber como a criança é, poder-se-á entender como ela aprende (BOTO, 2010, p. 223).

No modo com que a autora recoloca a problemática, é notório que o estudo se encaminha pela busca da definição do conceito da criança que se sobrepõe ao entendimento do aprender. Já em relação à compreensão do Emílio como personagem conceitual, aparece como a alternativa encontrada por Rousseau para proceder nessa busca por novas referências, como a autora menciona. Desse modo, ela elucida a estratégia utilizada por Rousseau: “Para tratar da formação da criança, Rousseau assume o lugar de sua criação: inventa o Emílio como modo de operar o pensamento, que teria a intenção de esquadrihar, do ponto de vista teórico, o substrato do “ser” — criança” (BOTO, 2010, p. 212). Assim, é possível interpretar a criação do Emílio como um personagem conceitual na medida em que ele pode ser compreendido como a atividade inventiva de Rousseau como meio pelo qual ele opera o pensamento e enuncia a consistência da definição conceitual do ser da criança.

Ademais, a autora também elucida, na sequência, os efeitos decorrentes da invenção do personagem em conjunto com a sua singularidade, quando afirma que:

Ao inventar Emílio, Rousseau (1979) desafia — pela conjectura — todos os modelos de ensino existentes: dos colégios à preceptoria doméstica. Emílio não será ensinado no ambiente familiar — até por ser órfão e não conviverá tampouco com o opressivo modelo da educação coletiva dos colégios (BOTO, 2010, p. 217).

Ao ressaltar a singularidade da condição do personagem Emílio, a autora reconhece a opressão da servidão dos modelos educativos vigentes tanto no âmbito privado e doméstico quanto no âmbito público e coletivo. O modo com que Rousseau denuncia tais temas e, sobretudo, o modo com que o aprender se encontra submetido a eles e como eles se constituem como entraves para o movimento do aprender foram expostos no capítulo anterior. Dessa forma, agora, torna-se necessário compreender de que modo a invenção do Emílio contribui para a enunciação da consistência conceitual do aprender, pois, no estudo de Boto (2010), a autora dedica-se a cumprir a exposição do modo com que a invenção de Emílio enuncia a consistência conceitual do ser da criança e, novamente, contudo, o aprender encontra-se presente, outra vez, como coadjuvante.

Em relação ao segundo plano ocupado pelo aprender, Boto (2010) destaca sua presença, em três momentos bastante específicos, subordinada a outros elementos, bem próximos das menções pressupostas levantadas no início do capítulo primeiro. Primeiramente, ela ressalta que:

Rousseau (1979) defende que se deve respeitar os ritmos de aprendizado; as etapas da vida em que o sujeito estará apto para receber esse ou aquele conhecimento; e finalmente uma preocupação quanto a modos de agir e de proceder no ensino, tanto no que toca aos conteúdos quanto nos aspectos concernentes às formas de ensinar (BOTO, 2010, p. 216).

De imediato, chama a atenção a defesa de Rousseau para o respeito aos ritmos de aprendizado, pois também atribui ao aprender um tom enigmático para a sua consistência, uma vez que o termo ritmo sugere as ideias de movimentos alternados de intensidades, cadência, processos... No entanto, na sequência, a curiosidade provocada pela expressão de respeito aos ritmos é desfeita, novamente, pela imediata submissão do aprender tanto ao ato de obtenção de determinados conhecimentos quanto e, principalmente, aos conteúdos e modos impostos pelo ensino, assim como foi denunciado no capítulo anterior.

Em seguida, o segundo momento específico da presença coadjuvante do aprender pode ser compreendido como um desdobramento do primeiro, pois Boto (2010) lança brevemente um exemplo de conhecimento a ser adquirido, a partir do ensino e submetido ao processo de formação humana. Desse modo, segundo ela:

O conhecimento da dor — o aprendizado do sofrimento — seria algo importante para ser trabalhado no processo de formação humana. No entanto, haveria de se buscar algum refinamento nos procedimentos adotados, de modo que a educação e o ensino dos homens não prejudicassem a ação pedagógica da natureza (BOTO, p. 216).

A importância do aprendizado do sofrimento é evidente desde o início, pois, como visto no final do capítulo primeiro, o personagem Emílio, ao enunciar o problema do aprender, encontra-se em uma condição de extrema opressão e servidão. Os eventos anteriores, descritos em *Os Solitários* (1994), que culminaram em tal cena, também são permeados de inúmeras situações distintas de sofrimento intenso. Da mesma forma, logo no início do *Emílio* (1999), Rousseau já deixa claro que saber suportar os golpes da vida é essencial, como será abordado mais adiante. No entanto, Boto (2010) destaca a necessidade de um modo específico para tal ensinamento por parte dos homens e ressalta a abertura para um outro modo de aprender por meio da natureza. No entanto, ela não avança na consistência da compreensão do aprender em nenhum desses dois casos.

Quanto ao modo de proceder do preceptor como manifestação de modo geral e não mais em relação à situação específica do aprendizado do sofrimento, Boto esclarece que “o preceptor — sugestivamente nomeado governante — deverá dirigir a vida do menino e do jovem Emílio mediante critérios outros que não aqueles ditados pelos padrões pedagógicos da época” (BOTO, 2010, p. 217). Nesse sentido, é possível observar que, mesmo com a compreensão do aprender submetido ao ensino do preceptor, até aqui, Rousseau propõe um modo distinto de atuação dos demais submetidos à servidão e denunciado por ele, como foi exposto no capítulo anterior. Assim, além do personagem Emílio enunciar a consistência da definição do ser da infância, ele contribui para a enunciação da consistência da proposta de um novo modo de ensino, em conjunto com a atuação de um segundo personagem conceitual, isto é, o

Rousseau preceptor que deve cumprir a seguinte função: “O educador do Emílio tem como meta a formação de um adulto consciente de sua relação com a natureza, consigo mesmo e com os outros” (BOTO, 2010, p. 218). Diante dos três domínios objetos da consciência do adulto, a natureza, o si mesmo e os outros, intui-se que o aprender compreende o meio pelo qual todos sejam obtidos, mas por modos distintos.

Por fim, a terceira menção específica identificada em torno do aprender no estudo de Boto (2010) vem subordinada à abordagem de Rousseau sobre um dos conceitos mais essenciais de seu pensamento filosófico, ou seja, a liberdade, como pode ser observado em:

A ideia de liberdade das crianças, na obra rousseuniana, deverá ser, em virtude disso, vista com algum cuidado. Emílio não é livre para proceder a escolhas significativas, mesmo que o tutor o faça crer que ele escolhe. Haveria um gradual aprendizado de se fazer escolhas (BOTO, 2010, p. 221).

Diante da interpretação de Boto, é possível identificar, o início de uma aproximação, ainda que tímida, entre a liberdade e o aprender. Nesse primeiro momento, a compreensão da liberdade também está subordinada à definição do ser da criança e, mais tarde, uma liberdade de escolhas significativas a ser adquirida com o avanço da periodização da vida e a chegada da maturidade, o que ocorre a partir de um gradual aprendizado. No entanto, a autora também não avança na consistência desse processo. Sendo assim, torna-se necessário avançar na compreensão da consistência do próprio Emílio em relação ao seu contexto e aos demais personagens e conceitos. Tal empresa será realizada a partir de Rousseau e outros comentadores, a fim de compreender de que modo ele contribui para operar a enunciação da consistência conceitual do aprender em primeiro plano.

3.2 O aprender e a liberdade no caso Emílio

No fim do capítulo primeiro, com a interação entre a literatura e a filosofia, em que a literatura forneceu a forma e a filosofia, o conteúdo, foi traçada a instauração do plano para a recomposição do problema do aprender em termos filosóficos que permeiam os domínios da ética e da política. Nele, Emílio, como

personagem conceitual, em *Os Solitários* (1994), escreve ao seu antigo preceptor o relato de um modo de aprender diferente do vivenciado na infância, experimentado em sua vida adulta, enquanto se encontrava submetido a uma condição de servidão. Segundo ele, tal modo o permitiu reinar sobre si mesmo, ainda que estivesse sobre a autoridade de seus senhores, instruir-se a partir dos erros desses com mais força e utilidade do que as instruções recebidas na infância com o preceptor e, principalmente, conhecer melhor suas próprias paixões a partir da submissão às paixões dos senhores, mas sem compartilhá-las.

A fim de dar continuidade à interpretação e à compreensão da consistência conceitual dessa curiosa e enigmática capacidade de aprender, enunciada por Emílio, o passo seguinte foi dado no capítulo segundo, no sentido de expor a consistência conceitual da noção de servidão em Rousseau, uma vez que ela compreende o contexto e a condição de obstáculos e resistência em que Emílio se encontrava inserido quando experimentou o aprender relatado. Agora, torna-se necessário avançar na interpretação e compreensão da consistência conceitual do próprio personagem Emílio, orientado pelo mesmo interesse da busca pela consistência conceitual do aprender, em primeiro plano, a fim de compreender as ferramentas de que Emílio dispõe para se opor e se medir aos entraves da servidão; assim, pode exercer essa outra curiosa e enigmática capacidade ou modo de aprender na vida adulta, que se distingue da infância, pois, no texto, Rousseau também apenas deixa tal definição subentendida como pressuposta.

Em “Os Solitários: um epílogo para Emílio”, Moraes (2017) ressalta que:

Sendo um texto inacabado, *Os Solitários* não responde a todas as perguntas sobre a vida do rapaz, no entanto denota o papel fundamental da educação ao entendê-la como um processo que gera reflexos na vida adulta. Se o que o preceptor pretendeu com seu trabalho conforme havia dito nas páginas iniciais da primeira obra foi alcançado, então a resposta foi suficiente. Nesses termos, o conteúdo desta obra é muito mais sobre o papel e os objetivos da educação do que sobre as contingências da vida, as quais todos, inclusive o protagonista, estão expostos (MORAES, 2017, p. 24).

Mediante tal interpretação, em seu estudo, a autora dedica-se a estabelecer as aproximações entre o texto do *Emílio* (1999) e de *Os Solitários*

(1994), necessárias para revelar que os objetivos traçados por Rousseau, preceptor para o plano educacional ou projeto de formação do personagem Emílio, foram alcançados, mediante o critério de identificar os possíveis efeitos na vida adulta de um aprendiz experimentado no passado. Exemplos podem ser observados na seguinte síntese que a autora apresenta, no decorrer do estudo, acerca dessas aproximações:

Emílio guiado por pensamentos e atitudes autênticos não esquece as lições recebidas e demonstra o quanto fora relevante tê-las aprendidas. Cheio de tristeza reconhece que somente em virtude da educação que recebeu foi capaz de resistir ao infame destino que se abateu sobre ele. Traído por sua amada Sofia, ganha o mundo para esquecer-se da desgraça, contudo persevera nos fundamentos aprendidos durante os anos de educação que teve ao lado do mestre. Os valores e princípios, as atividades laborais, o comportamento social e tudo o mais estiveram sempre como uma boa herança na vida do jovem e atestavam o sucesso da educação que lhe foi dispensada (MORAES, 2017, p. 30).

Diante da síntese, é possível identificar que a presença do aprender se encontra sempre em referência às experiências do passado, durante o período da infância, sob a tutela do preceptor e de seu plano educacional. No entanto, novamente, tal presença é abordada como pressuposta e a autora também não avança em colocar a ênfase na própria experiência do aprender, principalmente, no modo de aprender que Emílio enuncia ter experimentado na vida adulta submetido à condição de servidão. Consequentemente, é provocada a impressão de que o aprender é uma experiência restrita ao passado da infância e que apenas se desdobra à vida adulta mediante efeitos das ações passadas. Assim, a principal pretensão do presente estudo manifesta-se no sentido de colocar em primeiro plano, em sua consistência conceitual, a compreensão desse curioso e enigmático modo de aprender que se experimenta na vida adulta, mediante os entraves da servidão, e parece distinguir-se do aprender experimentado na infância do passado. Ou seja, intui-se que, na vida adulta, também há os seus modos próprios de aprender e não apenas efeitos dos aprendizados do passado.

Para compreender em que consiste esse modo próprio de aprender na vida adulta, sob a condição de servidão e, principalmente, as ferramentas de que Emílio dispõe para se opor e se medir a ela e, consequentemente, aprender,

torna-se necessário, no entanto, um breve retorno ao passado a fim de compreender como Emílio se tornou apto a vivenciar tais experiências, com intuito de identificar a aquisição de tais ferramentas e compreender a consistência conceitual tanto do Emílio quanto de seu modo de aprender.

No término do segundo *Discurso* (1973), Rousseau deixa evidente o plano em que se opõe a dualidade do estado de natureza hipotético e o estado social da servidão e do despotismo. Entre esses dois extremos, ele afirma a mudança gradual provocada na natureza humana durante o percurso de transição do gênero humano de um estado para o outro, do seguinte modo:

Em uma palavra, explicará como a alma e as paixões humanas, alternando-se insensivelmente, mudam, por assim dizer, de natureza; por que nossas necessidades e nossos prazeres mudam de objeto com o decorrer dos tempos; por que, desaparecendo gradativamente o homem natural, a sociedade só oferece aos olhos do sábio uma reunião de homens artificiais e de paixões factícias que são obra de todas essas relações novas e não têm nenhum fundamento na natureza (ROUSSEAU, 1973, 287).

Com as necessidades, os prazeres e as paixões humanas perdendo o fundamento na natureza e se tornando artificiais e factícias no estado social despótico, na sequência, Rousseau também distingue e opõe a definição das duas naturezas humanas correspondentes aos dois estados, quando afirma que: “o homem selvagem e o homem policiado diferem de tal modo, tanto no fundo do coração quanto nas suas inclinações, que aquilo que determinaria a felicidade de um reduziria o outro ao desespero” (ROUSSEAU, 1973, p. 287). Entre as oposições no extremo do princípio, caracterizado pela definição do fundo do coração, e o extremo da finalidade, demarcado pela determinação da felicidade das duas definições humanas, Rousseau também afirma a distinção do modo de existência que preenche e interliga tais extremidades. Desse modo, segundo ele: “o selvagem vive em si mesmo; o homem sociável, sempre fora de si, só sabe viver baseando-se na opinião dos demais e chega ao sentimento de sua própria existência quase que somente pelo julgamento destes” (ROUSSEAU, 1973, p. 287). Assim, compreende-se que as distinções entre as duas figuras humanas partem do fundo do coração, passam pelo sentimento da existência e culminam na determinação da felicidade.

A delimitação desses pontos extremos e opostos entre a dualidade do homem da natureza e do homem policiado é de suma importância, aqui, pois, posteriormente, no *Emílio ou Da Educação* (2010), é justamente entre tais extremos que Rousseau inventa o personagem conceitual Emílio. Antes, porém, Rousseau expõe novamente a dualidade distinta entre o homem da natureza e o homem social com alguma divergência da exposição anterior do segundo *Discurso* (1973), pois, agora, segundo ele:

O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o eu para a unidade comum, de sorte que cada particular não se julgue mais como tal, e sim como parte da unidade, e só seja perceptível no todo (ROUSSEAU, 1999, p. 11).

Com a presença da dualidade, é possível observar que a divergência recai, sobretudo, na definição do homem social. Isso porque, quanto ao homem natural, a posição de Rousseau permanece a mesma do segundo *Discurso* (1973); em ambos os momentos, o homem natural é definido em sua própria unidade absoluta. Por outro lado, em relação ao homem social, anteriormente, no segundo *Discurso* (1973), o processo de desnaturalização na transição do estado natural para o social é realizado mediante os processos do despotismo e da servidão, o que, conseqüentemente, gera o homem policiado, dependente das relações de servidão e da opinião. Diferentemente, agora, no *Emílio* (1999), Rousseau apresenta uma outra possibilidade para o processo de desnaturalização, mediado por boas instituições sociais, capazes de relativizar a existência e gerar um homem social que se perceba e se reconheça como parte de uma unidade comum e não mais apenas uma unidade absoluta em si mesmo. Com isso, torna-se pertinente indagar: em que consiste a diferença entre ambas as possibilidades distintas de definição do homem social?

Diante das três definições humanas apresentadas e da questão acerca da distinção das duas possibilidades de definição do homem social, é possível afirmar que, a partir delas, Rousseau propõe a invenção e a singularidade do Emílio como personagem conceitual, capaz de enunciar o melhor modo de

desnaturar o homem frente e em oposição à desnaturalização mediada pelo despotismo e servidão denunciados no capítulo anterior. Isso porque, segundo ele:

Há muita diferença entre o homem natural que vive no estado de natureza e o homem natural que vive no estado de sociedade. Emílio [...] é um selvagem feito para morar nas cidades. É preciso que saiba encontrar nelas o necessário, tirar partido dos habitantes e viver, senão como eles, pelo menos com eles. Já que, em meio a tantas relações novas de que dependerá, será preciso, mesmo contra a sua vontade, que ele julgue, ensinemos-lhe então a bem julgar (ROUSSEAU, 1999, p. 265).

Dado que Emílio é considerado um homem da natureza, mas preparado para viver em sociedade, torna-se necessário observar algumas implicações desse cruzamento de realidade e definições a fim de delimitar com maior precisão as características próprias que compõem a consistência conceitual e singular do personagem Emílio. A primeira delas recai sobre a definição do homem da natureza que agora também ganha uma outra possibilidade. Como visto, o homem da natureza vive absolutamente em si mesmo e depende apenas das necessidades naturais impostas pelo próprio estado de natureza. Agora, em relação ao homem da natureza, feito para viver em sociedade, compreende-se que ele precisa estar em si mesmo, mas, no entanto, adquirir a sociabilidade para conviver com os outros semelhantes. Quanto a essa preservação de características com algumas alterações, Rousseau afirma: “Para ser alguma coisa, para ser si mesmo e sempre uno, é preciso agir como se fala; é preciso estar sempre decidido a respeito do partido a se tomar, tomá-lo abertamente e continuar sempre com ele” (ROUSSEAU, 1999, p. 12).

Além da coerência entre o agir e o falar, bem como a definição de seu posicionamento que se tornam os meios pelos quais tal figura humana pode manter a unidade ainda que esteja em relação com o outro, a segunda característica preservada, porém, também alterada diz respeito às necessidades decorrentes do estado em que se está inserido. Como visto, o homem da natureza que vive no estado de natureza é limitado e dependente apenas das necessidades próprias e impostas por esse estado. Por outro lado, o homem da natureza feito para viver no estado social torna-se dependente das necessidades próprias do estado social, no entanto, tais necessidades, diferentemente, das

necessidades naturais, que são sentidas de imediato, precisam ser encontradas, pois confundem-se em meio aos artifícios, às instituições humanas e, sobretudo, às opiniões arbitrárias e às incoerências entre a dualidade do ser e do parecer. Diante dessa condição, nota-se uma dessas necessidades que corresponde ao exercício de julgar, pois, como afirmado por Rousseau, é uma atividade contrária à vontade, mas necessária frente às novas relações de dependência que Emílio enfrentará. Assim, é possível compreender o bem julgar como uma ferramenta que o personagem aprenderá e disporá para atuar frente às relações de servidão.

Outra necessidade própria do estado social pode ser identificada na seguinte recomendação de Rousseau: “só se pensa em conservar o filho; isto não é suficiente; é preciso ensiná-lo a se conservar enquanto homem, a suportar os golpes da sorte, a desafiar a opulência e a miséria” (ROUSSEAU, 1999, p. 15). Desse modo, é possível afirmar que saber preservar as características humanas também corresponde a uma necessidade própria do estado social, pois, como visto no capítulo anterior e no segundo *Discurso* (1973), o estado social que Rousseau denuncia é o estado das desigualdades econômicas, morais, políticas, das relações generalizadas de servidão e opressão entre senhor e escravo, do império da opinião e, sobretudo, do triunfo do despotismo que reduz o gênero humano ao nada e a submissão, às paixões arbitrárias do déspota. Assim, esse é o estado social em que Emílio se encontrará inserido e necessitará aprender a se opor e a resistir a ele, a fim de tornar possível o seguinte modo de vida do homem da natureza feito para viver na ordem social:

Mas considerai primeiro que, querendo formar o homem da natureza, não se trata por isso de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques, mas, envolvido no turbilhão social, basta que ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; veja ele pelos seus olhos, sinta pelo seu coração; não governe nenhuma autoridade, exceto a de sua própria razão (ROUSSEAU, 1999, p. 339).

Diante de tal necessidade e para criar o personagem Emílio, Rousseau assume para si a incumbência de:

[...] tomar um aluno imaginário, de supor em mim a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar em sua educação e conduzi-la desde o momento do

seu nascimento até que, já homem, não mais precise de outro guia que não ele mesmo (ROUSSEAU, 1999, p. 28).

Entre o percurso delimitado do nascimento até a condição adulta de guiar-se por si mesmo, Rousseau evidencia também o critério que o orientará na condução do aluno imaginário, Emílio, que consiste em seguir “o progresso da infância e a marcha natural do coração humano” (ROUSSEAU, 1999, p. 28). No texto, anteriormente, Rousseau deixa clara sua concepção acerca do progresso da infância e da marcha natural do coração humano, quando apresenta a síntese do seguinte percurso:

Nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou a evitar os objetos que as produzem, em primeiro lugar conforme elas sejam agradáveis ou desagradáveis, depois, conforme a conveniência ou inconveniência que encontramos entre nós e esses objetos, e, enfim, conforme os juízos que fazemos sobre a ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos dá. Essas disposições estendem-se e firmam-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos. Forçadas, porém, por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos segundo nossas opiniões. Antes de tal alteração, elas são o que chamo em nós a natureza (ROUSSEAU, 1999, p. 10).

Assim, compreende-se que o progresso da infância e marcha natural do coração humano efetiva-se inicialmente pelas sensações e a relação de afeto com os objetos; em seguida, desenvolve-se a consciência de tais sensações, que intervirá nas relações com os objetos de acordo com as noções de prazer e, depois, de utilidade; ademais, finalmente, por meio da noção de felicidade proporcionada pelo juízo da razão. No entanto, identifica-se que a dificuldade se encontra nas alterações e modificações a que tal progresso e marcha natural estão sujeitas a partir dos hábitos forjados pela arbitrariedade e artificialidade das opiniões do gênero humano, que também é uma das raízes das relações de servidão, como visto no capítulo anterior.

Para manter o aluno imaginário no progresso da infância e na marcha natural do coração, a fim de preservá-lo ao máximo possível das alterações provenientes da opinião, Rousseau concebe três modos distintos de educação que devem atuar em conjunto, de forma coerente, e direcionados para o mesmo fim, os quais são:

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 1999, p. 8-9).

Diante dos três modos de educação, observa-se que as faculdades e os órgãos ocupam uma posição central nos três modos e cada um deles desempenha um aspecto específico em relação às faculdades e aos órgãos. A natureza atua sobre o seu desenvolvimento interno. A experiência proveniente dos afetos dos objetos também ocorre por meio das faculdades e dos órgãos, pois eles são afetados pelos objetos. E, aos homens, cabe ensinar a fazer uso das próprias faculdades e órgãos, o que é de suma importância, pois, nas críticas de Rousseau à ordem social moderna e às suas respectivas instituições, há como núcleo central o uso abusivo que o gênero humano promove.

Um exemplo acerca do uso abusivo e da relevância de se aprender a fazer utilização das faculdades e dos órgãos pode ser observado mais adiante em meio à narrativa do *Profissão de Fé*. Nela, Rousseau afirma que: “é o abuso de nossas faculdades que nos torna infelizes e maus. Nossas tristezas, nossas preocupações, nossos sofrimentos vêm-nos de nós mesmos. O mal moral é incontestavelmente obra nossa” (ROUSSEAU, 1999, p. 379). Logo, torna-se evidente como Rousseau atribui a causa da maldade moral e da infelicidade ao gênero humano, ao uso abusivo das faculdades, compreendido como a promoção do desequilíbrio entre o desejar e a força necessária para realizar o que se deseja.

Para preservar Emílio da causa do mal moral e da infelicidade, compete a Rousseau especificamente a realização da educação dos homens a fim de ensiná-los a fazer uso das faculdades. Desse modo, pode-se afirmar que Rousseau revela tal intenção quando esclarece que “viver é o ofício que quero ensinar-lhe” (ROUSSEAU, 1999, p. 14). E, na sequência, expõe a sua própria definição da noção de viver a ser ensinado:

Viver não é respirar, mas agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais viveu não é o que contou o maior número de anos, mas aquele que mais sentiu a vida (ROUSSEAU, 1999, p. 15).

Com a definição de Rousseau acerca do significado de viver, é possível observar a importância do aprender a fazer uso não só das faculdades, mas de todas as partes de si mesmo, pois é a partir de tal uso que Rousseau define também o significado de agir e a obtenção do sentimento da própria existência. Com isso, duas problemáticas, mencionadas anteriormente, que compõem a realidade do homem artificial, vigente na ordem social, começam a adquirir um vislumbre para suas resoluções a partir do aprender. Ou seja, a contradição entre o dizer, o fazer e o sentimento da própria existência³⁴ proveniente da dependência da opinião alheia pode ser desfeita a partir do uso adequado e não abusivo não só das próprias faculdades, mas também de todas as partes que compõem o gênero humano.

Para tanto, já desde o início da infância, as primeiras regras definidas, por Rousseau, para a condução da criança no decorrer de todo o seu processo educacional até a chegada à vida adulta são direcionadas sempre em

[...] dar às crianças mais verdadeira liberdade e menos domínio, deixar que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros. Assim, acostumando-se cedo a limitar os seus desejos às suas forças, pouco sentirão a privação do que não estiver em seu poder (ROUSSEAU, 1999, p. 55).

Diante da importância observada acerca do uso das faculdades como meio para o alcance da liberdade por meio do equilíbrio entre a força e o desejo, a influência determinante do aprender é encontrada no momento em que Rousseau se dedica a tratar da faculdade dos sentidos, uma vez que, como visto anteriormente, as primeiras relações do gênero humano com o contexto que o cerca acontecem por meio do sentir. Desse modo, Rousseau elucida que:

As primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós são os sentidos. São, portanto, as primeiras faculdades que seria preciso cultivar; são as únicas que são esquecidas, ou as mais desdenhadas [...] exercitar os sentidos não é apenas fazer uso deles, mas aprender a bem julgar através deles é aprender, por assim dizer, a sentir; pois nós não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir a não ser da maneira como aprendemos (ROUSSEAU, 1999, p. 152).

34 Sobre a importância da noção acerca do sentimento da existência, ver o texto “Rousseau e o sentimento de existência como recurso autobiográfico e autoformativo” (2019), de Dozol e Reis.

Já em relação ao uso adequado das faculdades como alternativa de evitar a infelicidade, primeiramente, Rousseau reconhece que: “um ser sensível cujas faculdades iguallassem os desejos seria um ser absolutamente feliz” (ROUSSEAU, 1999, p. 70). É importante destacar que o absolutamente feliz não significa que Rousseau pretende uma definição do que seja essencialmente a felicidade absoluta, pois, no texto, anteriormente, ele reconhece que:

Não sabemos o que seja a felicidade ou a infelicidade absolutas. Nesta vida, tudo está misturado. Não experimentamos qualquer sentimento puro, não permanecemos dois momentos na mesma condição. As afecções de nossas almas, assim como as modificações de nossos corpos, estão num fluxo contínuo. O bem e o mal são-nos comuns a todos, mas em medidas diferentes (ROUSSEAU, 1999, p. 69-70).

Desse modo, para obter a condição de igualdade entre as faculdades e os desejos³⁵ como meio para a felicidade possível, adiante, Rousseau elucida que:

Trata-se, pois, de diminuir o excesso de desejos relativamente às faculdades, e de igualar perfeitamente a potência e a vontade. Somente então, estando todas as forças em ação, a alma permanecerá tranquila e o homem se encontrará bem ordenado (ROUSSEAU, 1999, p. 70).

O critério do equilíbrio entre as faculdades e o desejo que Rousseau define para a aquisição da felicidade é proveniente da própria natureza que lhe serve de referência, pois, segundo ele:

Foi assim que a natureza, que tudo faz do melhor modo, inicialmente o instituiu. Ela lhe dá de imediato apenas os desejos necessários à sua conservação e as faculdades suficientes para satisfazê-los. Ela colocou todas as outras como que de reserva no fundo de sua alma, para que se desenvolvessem quando necessário. Só nesse estado primitivo o equilíbrio entre o poder e o desejo é reencontrado e o homem não é infeliz (ROUSSEAU, 1999, p. 70).

No entanto, como observado acima, porém, o princípio do desequilíbrio entre as faculdades e os desejos é encontrado já no início do desenvolvimento da faculdade dos sentidos e do modo com que se aprende a sentir. E, após a

35 Sobre a definição específica de desejo, em Rousseau, e a sua articulação com as demais noções, como liberdade, consciência, vontade, paixões, força e virtude, inserido no âmbito moral e político, sugere-se o estudo: “A morte moral e a economia dos desejos no Emílio de Rousseau” (2009), de Maruyama.

definição do critério do equilíbrio entre as faculdades, na sequência, Rousseau exemplifica como o desequilíbrio ocorre a partir do uso abusivo de uma delas:

Assim que suas faculdades virtuais se põem em ação, a imaginação, a mais ativa de todas, desperta e as ultrapassa. É a imaginação que amplia para nós a medida dos possíveis, tanto para o bem quanto para o mal e, por conseguinte, provoca e nutre os desejos com esperança de satisfazê-los (ROUSSEAU, 1999, p. 70-71).

Uma vez que a imaginação corresponde à faculdade mais atuante para promover o desequilíbrio entre as faculdades e os desejos, pode-se afirmar que o aprender a fazer uso dela é encontrado na sequência do texto, quando Rousseau adverte que:

O mundo real tem seus limites, o mundo imaginário é infinito. Já que não podemos ampliar o primeiro, reduzamos o segundo, pois é unicamente da diferença entre eles que nascem todos os sofrimentos que nos tornam realmente infelizes. Com exceção da força, da saúde, do bem testemunho de si, todos os bens desta vida consistem na opinião; com exceção das dores do corpo e dos remorsos da consciência, todos os nossos males são imaginários (ROUSSEAU, 1999, p. 71).

Assim, compreende-se que aprender a fazer uso da faculdade da imaginação se dá por intermédio da referência do mundo real como critério. Ademais, dentre os elementos considerados bens na realidade, a força merece um destaque, pois é a partir dela que os desejos são realizados e é sobre ela que Rousseau se dedica em definir, na sequência do texto, como:

Aquele cuja força excede as necessidades, ainda que seja um inseto ou um verme, é um ser forte; aquele cujas necessidades excedem a força, ainda que seja um elefante ou um leão, ou um conquistador, um herói, ou mesmo um deus, é um ser fraco (ROUSSEAU, 1999, p. 71).

Como a definição do ser forte depende do critério de superar as necessidades, no caso específico do gênero humano, Rousseau define que: “o homem é muito forte quanto se contenta com ser o que é, e é muito fraco quando deseja erguer-se acima da humanidade” (ROUSSEAU, 1999, p. 71). Assim, é identificada a fraqueza com a aquisição de desejos que vão além das forças, bem como das necessidades reais e naturais do gênero humano. Além disso, a noção de força adquire maior importância ainda, quando Rousseau a coloca

como princípio para a definição de liberdade e de poder do gênero humano, nesta afirmação:

O único que faz a sua vontade é aquele que não precisa para tanto colocar o braço de outrem na ponta dos seus. Segue-se daí que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis a minha máxima fundamental (ROUSSEAU, 1999, p. 76).

Com isso, Rousseau acrescenta a vontade e a liberdade na relação entre a felicidade, o desejo, as faculdades, a necessidade e a força. No entanto, como visto anteriormente, na condição de servidão generalizada, o gênero humano encontra-se enfraquecido, dependente da vontade e da opinião alheias como causa de tal condição. Nesse sentido, Maia (2015) elucida a consistência da fraqueza do gênero humano no desacordo entre as faculdades e as necessidades:

Entende-se o sistema criado em torno a esses. Perseguem-se agora 'necessidades' fictícias, paradoxais: necessidades não necessárias. E não necessárias porque não naturais e, justo porque não naturais, necessariamente inatingíveis, porque, ao contrário dos desejos e necessidades naturais, nenhum de nós traz consigo a medida para a sua satisfação, e sua busca é ao mesmo tempo indefinida e infinita. A imaginação impõe-se à própria realidade (MAIA, 2015, p. 58).

Amparado em tais princípios que orientam a formação do homem da natureza feito para viver na ordem social despótica, segundo o uso adequado de suas faculdades, que o tornam capaz de preservar a liberdade no sentido de equilibrar suas forças e seus desejos e, conseqüentemente, resistir aos abusos das paixões, das vontades, dos preconceitos alheios e da opinião pública, Rousseau conclui que:

Não eduquei Emílio para desejar nem para aguardar, mas para gozar; e, quando ele deseja algo para além do presente, não o faz com um ardor bastante impetuoso para ser importunado pela lentidão do tempo. Ele não gozará somente do prazer de desejar, mas também do prazer de ir ao objetivo que deseja, e suas paixões são de tal modo moderadas que ele está sempre mais no lugar onde está do que onde estará (ROUSSEAU, 1999, p. 576).

Com a chegada do desfecho do último livro do *Emílio* (1999), o personagem Rousseau, preceptor, encaminha o término da formação moral do

aluno, como preparação para a chegada da vida adulta e, por fim, para o cumprimento e encerramento de sua missão de governá-lo durante toda a infância. Em meio a essa narrativa, é possível encontrar o fortalecimento do vínculo entre o aprender e a liberdade inseridos no âmbito da ética. Nesse sentido, Rousseau preceptor revela a situação em que seu discípulo Emílio se encontrava e se encontrará ao assumir a maturidade da vida adulta e, conseqüentemente, social:

Até agora só eras livres em aparência; tinhas somente a liberdade precária de um escravo a quem nada foi ordenado. Sê, agora, livre de fato; aprende a te tornares teu próprio senhor; governa teu coração, Emílio, e serás virtuoso. Eis, portanto, outro aprendizado a fazer, e esse aprendizado é mais penoso do que o primeiro, pois a natureza livra-nos dos males que nos impõe ou então nos ensina a suportá-los, mas ela nada nos diz quanto aos que vêm de nós; ela nos abandona a nós mesmos; deixa-nos, vítimas de nossas paixões, sucumbir a nossas dores vãs e glorificar-nos das lágrimas de que nos deveríamos envergonhar (ROUSSEAU, 1999, p. 627).

Diante da fala de Rousseau preceptor, é possível compreender que a liberdade de fato corresponde a um fruto proveniente de um modo específico de aprendizado ético, que diz respeito ao governo de si mesmo frente às situações em que o mal oriundo do próprio gênero humano se apresenta. Desse modo, torna-se necessário aprender por si mesmo a ser virtuoso. Logo, na continuidade do discurso, Rousseau esclarece, primeiro, que o ser virtuoso “é aquele que é capaz de vencer suas afeições, pois então ele segue a razão, a consciência; faz seu dever, mantém-se na ordem e nada o pode afastar dela” (ROUSSEAU, 1999, p. 627). E, após a definição da liberdade possível de ser obtida ou preservada na vida adulta em meio à ordem social despótica, Rousseau preceptor também define a noção de felicidade como possível de ser experimentada em meio ao mesmo contexto:

Assim, se quiseres viver feliz e sabiamente, dá teu coração apenas à beleza imperecível; que tua condição limite os teus desejos e teu deveres vençam tuas inclinações; estende a lei da necessidade às coisas morais, aprende a perder o que te pode ser tirado; aprende a deixar tudo quando a virtude o ordena, a colocar-te acima dos acontecimentos, a afastar deles o teu coração antes que eles o dilacerem, a ser corajoso na adversidade, para nunca seres criminoso, Então, serás feliz apesar da fortuna e prudente apesar das paixões (ROUSSEAU, 1999, p. 629).

Após a formação moral, Rousseau preceptor continua o processo que corresponde à educação dos homens, porém, agora, no sentido de promover a formação do cidadão tanto quanto possível em meio à ordem social despótica. Com isso, pode-se afirmar a constituição do entrelace do domínio da ética com o da política. Para tanto, nessa nova etapa, é possível encontrar a presença do aprender já desde as primeiras questões que abrem o domínio político de tal processo, propostas por Rousseau preceptor:

Ao te tornares chefe de família, tornar-te-ás membro do Estado. E o que é ser homem de Estado? Tu o sabes? Estudastes os teus deveres de homem, mas conheces os deveres do cidadão? Sabes o que seja governo, leis, pátria? Sabes a que custo te é permitido viver e por quem deves morrer? Acreditas ter aprendido tudo e nada sabes ainda. Antes de assumires um lugar na ordem civil, aprende a conhecê-la e a saber o lugar que te convém (ROUSSEAU, 1999, p. 632).

As lições de política que Rousseau preceptor ministra ao aluno Emílio são realizadas por meio de um período de viagens, a fim de conhecer a realidade de diferentes culturas, diferentes organizações políticas e diferentes formas de governo. Além disso, as lições são guiadas pelos princípios do direito político como uma regra do dever ser para julgar o que é. Para tanto, Rousseau desenvolve, em algumas páginas, uma espécie de síntese *Do Contrato Social* (1973), em que as definições de corpo político, de legitimidade do contrato, de estado soberano, de vontade geral e de leis são expostas. No entanto, após as lições, as conclusões encontradas revelam novamente a vigência da ordem social despótica do seguinte modo:

É em vão que aspiramos à liberdade sob a salvaguarda das leis. Leis! Onde elas existem e onde são respeitadas? Em toda parte só viste reinar sob esse nome o interesse particular e as paixões dos homens. Mas as leis eternas da natureza e da ordem existem. Para o sábio, são como uma lei positiva; são escritas no fundo do seu coração pela consciência e pela razão; é a elas que deve sujeitar-se para ser livre, e só é escravo quem age mal, pois fá-lo sempre contra a vontade. A liberdade não está em nenhuma forma de governo, ela está no coração do homem livre; ele carrega consigo por toda parte. O homem vil arrasta a servidão por toda parte. Um seria escravo em Genebra, e o outro, livre em Paris (ROUSSEAU, 1999, p. 669).

Diante de tais conclusões que Rousseau preceptor expõe ao seu aluno Emílio, é possível notar a síntese do modo com que a ética e a política se

entrelaçam no pensamento de Rousseau, por meio das noções de liberdade articuladas com as noções de vontade, coração, consciência e razão, o que torna possível o ser livre, independentemente de estar inserido em um governo despótico. Esse é caracterizado pelos interesses particulares, paixões artificiais, preconceitos e meras opiniões arbitrárias, que, ocultadas por uma aparência de lei e de forma de governo, instauram o império da escravidão que se propaga para o interior do próprio gênero humano a partir da prática da maldade, definida pela contrariedade da vontade.

Aqui, torna-se pertinente lembrar que, na *Profissão de fé*, Rousseau define a vontade e a bondade natural como “o efeito necessário de uma potência sem limite e do amor de si, essencial a todo ser que sente. Aquele que tudo pode prolonga, por assim dizer, a sua existência com a dos seres. Produzir e conservar são o ato perpétuo da potência” (ROUSSEAU, 1999, p. 380). E, por outro lado, a raiz da prática da maldade, por parte do gênero humano, no contexto político, é encontrada no *Contrato* (1973), quando Rousseau afirma que “deseja-se sempre o próprio bem, mas nem sempre se sabe onde ele está. Jamais se corrompe o povo, mas frequentemente o enganam e só então é que ele parece desejar o que é mau” (ROUSSEAU, 1973, p. 52). Assim, mantém-se a coerência entre a bondade humana de origem natural e a maldade de origem na ordem social despótica.

Por fim, próximo ao desfecho do último livro do *Emílio* (1999), encontra-se, também, o anúncio da liberdade e a resistência à ordem social despótica por parte do personagem conceitual, Emílio, como fruto do processo educacional recebido sob a tutela do preceptor, desde a primeira infância até a chegada da maturidade da vida adulta. Primeiramente, o anúncio é feito por meio da seguinte constatação que o próprio aluno Emílio faz, acerca das lições de política recebidas:

Quanto mais examino a obra dos homens em suas instituições, mais vejo que, de tanto quererem ser independentes, eles se tornam escravos, e que gastam a própria liberdade em vão esforços para garanti-la. Para não ceder à torrente das coisas, apegam-se a mil coisas; depois, assim que querem dar um passo, não podem, e ficam espantados por dependerem de tudo. Acho que para nos tornarmos livres nada temos de fazer; basta não querer deixar de sê-lo. Foste tu, ó meu mestre, que me

fizeste livre ensinando-me a ceder à necessidade (ROUSSEAU, 1999, p. 667).

Além de mostrar o modo com que as instituições humanas decompõem a liberdade em escravidão, Emílio revela o modo com que a noção de liberdade de Rousseau se articula com a de necessidade das coisas. E, na sequência, o personagem conceitual Emílio também revela o modo com que ele se tornou diferente da artificialidade do gênero humano reduzida à escravidão da ordem social despótica, ao tornar-se o homem da natureza feito para viver em tal ordem social. Desse modo, segundo ele:

Para mim, todas as correntes da opinião quebraram-se; só conheço a da necessidade. Aprendi a carregá-las desde que nasci e carregá-las-ei até morrer, pois sou homem. E por que não poderia carregá-las sendo livre, já que sendo escravo eu precisaria carregá-las também, tendo a mais a da escravidão? (ROUSSEAU, 1999, p. 668).

Diante da fala do personagem conceitual Emílio, é possível observar a presença protagonista do aprender como meio para o conhecimento da necessidade imposta pela natureza e pelas coisas e, também, como meio para resistir a escravidão originada das opiniões arbitrárias do gênero humano submetido à ordem social despótica.

Assim, a articulação entre as noções de liberdade e de necessidade no *Emílio* (1999) pode ser mais bem compreendida por meio da interpretação de Maia, em “Educação e liberdade em Rousseau” (2015), pois, segundo ele:

A liberdade define-se, assim, na decorrência natural da possibilidade de plena satisfação de um conjunto finito, e na verdade bastante exíguo, de necessidades reais, justamente porque naturais. É assim a vida do homem no estado de natureza: ela resume-se à expressão das minhas forças realizadas, na direção de meus desejos satisfeitos. Desejos que, a rigor, se identificam quase integralmente com a capacidade dessas forças, são a expressão correlata, direta e exata, dessas mesmas forças (MAIA, 2015, p. 58).

Após expor a definição de liberdade a partir da articulação com as noções de necessidade natural e do equilíbrio entre o desejar e a força para realizar, mais adiante, o autor também mostra como a noção de liberdade se torna central para a composição do entrelace entre a ética e a política, no pensamento de Rousseau, ao afirmar que:

A liberdade é, sob todos os aspectos, o objetivo maior da política e da moral: o homem livre é também, necessariamente, o homem bom, o homem feliz. O homem ao qual, ao menos, não se apresentam naturalmente males, temores. E a educação é o recurso de que melhor podemos dispor para reinvesti-lo dessa antiga condição. Ou melhor, dessa condição alienada, que se mantém latente nele, mas que já não encontra mais uma expressão adequada (MAIA, 2015, p. 68).

Assim, no entrelace da ética com a política presente no pensamento de Rousseau, torna-se possível compreender o aprender como o meio pelo qual o gênero humano pode adquirir o uso adequado das faculdades de sentir, memorizar, de raciocinar e de imaginar, em conjunto com as paixões naturais, a vontade e a consciência, como ferramentas para tornar possível a expressão da liberdade, da bondade e da felicidade frente à necessidade natural das coisas e aos obstáculos impostos pela ordem social despótica.

Anteriormente, no término do primeiro *Discurso* (1973), observou-se que a perspectiva ética em torno do aprender, como um problema filosófico protagonista, encontra-se na antecipação, feita por Rousseau, acerca do possível resgate da felicidade do gênero humano a ser realizado, não na dependência da opinião alheia, mas, sim, em seu próprio interior, a partir do aprender as leis da virtude, que já se fazem inscritas no interior do coração originário do gênero humano. No entanto, em razão do caminho estar obstruído pelas necessidades e paixões artificiais adquiridas na experiência do modo de vida servil da ordem social despótica, torna-se necessário, portanto, para aprendê-las, ouvir a voz da consciência no silêncio das paixões.

E se, mais tarde, no *Emílio ou da Educação*, Rousseau afirma por intermédio do personagem Emílio que “para nos tornarmos livres nada temos de fazer; basta não querer deixar de sê-lo” (ROUSSEAU, 1999, p. 667), o que se torna possível por meio do equilíbrio entre o desejo e o uso das faculdades, compreende-se, aqui, que cabe ao personagem Emílio, como um personagem conceitual, a incumbência de anunciar a realização da perspectiva ética do aprender que Rousseau antecipa no final do primeiro *Discurso* (1973), pois, segundo Dalbosco: “(...) é aprendendo a ouvir a voz de sua consciência que Emílio pode encontrar o caminho seguro da construção autêntica de sua personalidade; mas, ouvir a voz da consciência significa aprender a cuidar de si mesmo.” (DALBOSCO, 2011, p. 132). Para melhor compreender o significado de

cuidar de si mesmo, como meio para aprender a ouvir a voz da consciência que Rousseau apresenta a partir da construção do personagem Emílio, a interpretação de Cassirer contribui para o avanço nesse sentido, pois, segundo ele:

A ideia fundamental do Emílio é de que não se deve eliminar nenhuma dificuldade física da aprendizagem do pupilo, que se quer educar para a independência da vontade e do caráter – e que não se deve poupá-lo de nenhum sofrimento, esforço ou privação. A única coisa da qual se deve cuidadosamente protegê-lo é da imposição violenta de uma vontade alheia – de um preceito que ele não entende em sua necessidade. Desde a mais tenra infância, ele deve conhecer a coação das coisas, e aprender a curvar-se diante dela, mas deve ser poupado da tirania dos homens (CASSIRER, 1999, p. 61-62).

Logo, compreende-se que o significado de cuidar de si corresponde ao aprender e a saber suportar as dificuldades físicas e, sobretudo, a resistir à imposição de uma vontade alheia por meio da independência da própria vontade que só reconhece a coação das coisas. Quanto à dependência das coisas e da vontade alheia, Rousseau as distingue do seguinte modo:

Existem dois tipos de dependência: a das coisas, que é da natureza, e a dos homens, que é da sociedade. Não tendo nenhuma moralidade, a dependência das coisas não prejudica a liberdade e não gera vícios; a dependência dos homens, sendo desordenada, gera todos os vícios, e é por ela que o senhor e o escravo depravam-se mutuamente (ROUSSEAU, 1999, p. 78).

Como visto no capítulo anterior, enquanto o aprender se encontra reduzido à servidão generalizada da ordem social despótica, é conferida a ele também uma perspectiva pelo viés da linguagem. Isso porque, como visto no *Ensaio sobre a origem da língua* (1973), a constituição das próprias línguas também é favorável à instituição tanto da servidão quanto da liberdade. E, depois, no *Emílio* (1999), a própria língua torna-se um meio para o aprender dos primeiros comportamentos de domínio e obediência que forjam as posições de tiranos e servos. Desse modo, quanto à perspectiva da linguagem, uma vez que o personagem Emílio se encontra inserido na ordem social despótica e necessita resistir a ela, segundo Kawauche, tal resistência se dá do seguinte modo:

[...] por um lado, os discursos dos homens não podem desvirtuar Emílio pelo fato de as paixões adquirirem objetividade por meio da fala [...]; por outro lado, Emílio não pode ser tão inocente a

ponto de considerar os discursos apenas como via de contemplação de objetos morais puros – a força da linguagem, segundo Rousseau, diz respeito à ação, e não à reflexão. A grande lição de Emílio sobre a linguagem é um discurso que visa à transformação da realidade social: mais do que falar sobre o bem desejável, é necessário praticar o bem por meio de ações virtuosas (KAWAUCHE, 2021, p. 210).

Quanto ao aprender, segundo o domínio da política, com o caso Emílio, Moscateli (2012) afirma que Rousseau pretende “refletir sobre as condições de possibilidade da educação de um homem preparado para viver em meio a uma sociedade já corrompida sem se deixar macular pelos vícios dela” (MOSCATELI, 2012, p. 137). Desse modo, pode-se afirmar que o aprender, pela perspectiva da ética vista anteriormente, cumpre também uma função no domínio da política no sentido de resistência à corrupção. No entanto, tal resistência parece ocorrer de forma sutil, pois, na sequência, o autor adverte que: “Na elaboração dessa obra, a perspectiva da formação de um Estado legítimo não está no horizonte de Rousseau. Assim sendo, Emílio não é criado para ser o cidadão modelo republicano” (MOSCATELI, 2012, p. 137). Por outro lado, ainda que o personagem não cumpra tal pretensão, o autor também ressalta a perspectiva ética que o personagem anuncia independentemente da perspectiva política:

Emílio receberá uma educação doméstica cuja finalidade é constituir um homem dotado de liberdade moral, e seu caso é especial porque ele não precisa ser primeiramente cidadão para atingi-la. Na verdade, ele é preparado desde a infância para obter essa liberdade mesmo sem participar ativamente de uma associação política (MOSCATELI, 2012, p. 137).

Ainda que a finalidade do aprender do personagem esteja direcionada para a liberdade moral, no entanto, na sequência, o autor elucida a função política que o personagem pode exercer a partir do aprender inserido no domínio propriamente político:

Ele não é levado por seu preceptor a amar sua pátria tal como um cidadão republicano. Em vez disso, ao contrário de mobilizar as paixões do jovem Emílio em direção a uma nação em particular, o preceptor espera até que ele se torne adulto a fim de prepará-lo racionalmente para conhecer os princípios do direito político e usá-los como referência para analisar as características de todos os governos existentes (MOSCATELI, 2012, p. 138).

Uma vez que o personagem Emílio não seja destinado a uma pátria específica, ainda assim, o autor reconhece a aptidão para que o personagem exerça a função de cidadão, pois aprendeu os princípios do direito político e é capaz de bem julgar, pelo uso das faculdades dos sentidos e da razão, os governos existentes. No entanto, ainda que reconheça a possibilidade do exercício de cidadania do personagem, o autor volta a reforçar a perspectiva ética como predominante:

[...] Talvez até se possa dizer que Emílio é educado para ser um cidadão, mas seria muito mais adequado e completo afirmar que ele é educado para viver feliz em qualquer sociedade e desempenhar bem o papel que lhe couber nela (MOSCATELI, 2012, 138).

Como visto anteriormente, o contexto em que Emílio se encontra inserido é o da ordem social despótica e, desse modo, a alternativa para a promoção de tal educação evidencia a relação que se estabelece entre os domínios da ética e da política sobre o aprender, pois, segundo o autor: “A Emílio resta cultivar uma liberdade moral que ele pode exercer em qualquer lugar, mesmo sob a opressão política do despotismo” (MOSCATELI, 2012, p. 143). Assim, torna-se necessário compreender, na sequência, a consistência de tal liberdade a partir da enunciação do personagem e, principalmente, como o aprender se consolida como um conceito filosófico em face, ao menos, do acontecimento que marca o princípio do movimento de transição da servidão à liberdade. No entanto, com base no percurso dos princípios que embasam o aprender do personagem Emílio, é possível compreender que as ferramentas de que ele dispõe para se medir, frente aos obstáculos impostos pelas relações de servidão, definidos no capítulo anterior, correspondem à consciência, à virtude compreendida como força, às faculdades dos sentidos, da imaginação, da razão, o desejo, a vontade, as paixões e as necessidades naturais que, de modos correlatos, compõem a estrutura que fundamenta as noções de liberdade e felicidade como possíveis no interior da ordem social servil.

3.3 O aprender e a liberdade em Deleuze

Como visto no capítulo anterior desta tese, em *Diferença e Repetição* (2006), Deleuze define um modo de escravidão a partir da impossibilidade da

composição dos próprios problemas por parte daquele que aprende, enquanto se encontra submetido à condição de apenas tentar descobrir soluções para problemas já fornecidos por um outro que pretende ensinar por meio do movimento do não saber ao saber.

Em *Bergsonismo* ([1968] 1999), Deleuze, ao contextualizar a primeira regra do método da intuição de Bergson, retoma brevemente tal definição de escravidão do seguinte modo:

Com efeito, cometemos o erro de acreditar que o verdadeiro e o falso concernem somente às soluções, que eles começam apenas com as soluções. Esse preconceito é social (pois a sociedade, e a linguagem que dela transmite as palavras de ordem, "dão"-nos problemas totalmente feitos, como que saídos de "cartões administrativos da cidade", nos obrigam a "resolvê-los", deixando-nos uma delgada margem de liberdade). Mais ainda, o preconceito é infantil e escolar, pois o professor é quem "dá" os problemas, cabendo ao aluno a tarefa de descobrir-lhes a solução. Desse modo, somos mantidos numa espécie de escravidão (DELEUZE, 1999, p. 8-9).

De imediato, chama a atenção a ampliação que Deleuze propõe sobre as noções de verdadeiro e de falso, ao estendê-las para os problemas que se encontram anteriores às possíveis soluções. Em seguida, nota-se como esse modo de escravidão provém de uma ordem social e é propagada por meio da linguagem, desde a infância. Ademais, acompanhada da noção da escravidão, encontra-se, por fim, a noção de liberdade em sua espessura mais fina, capaz de escapar pelas brechas não preenchidas pela escravidão imposta. No entanto, na sequência, Deleuze expande tal espessura e começa a fornecer maior consistência à noção de liberdade, primeiro, ao evocar a definição da verdadeira liberdade:

A verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas: esse poder, "semidivino", implica tanto o esvaecimento de falsos problemas quanto o surgimento criador de verdadeiros. "A verdade é que se trata, em filosofia e mesmo alhures, de encontrar o problema e, por conseguinte, de colocá-lo, mais ainda do que resolvê-lo. Com efeito, um problema especulativo é resolvido desde que bem colocado. Ao dizer isso, entendo que sua solução existe nesse caso imediatamente, embora ela possa permanecer oculta e, por assim dizer, encoberta: só falta descobri-la. Mas colocar o problema não é simplesmente descobrir, é inventar. A descoberta incide sobre o que já existe, atualmente ou virtualmente; portanto, cedo ou tarde ela seguramente vem. A

invenção dá o ser ao que não era, podendo nunca ter vindo (DELEUZE, 1999, p. 9).

Nesse sentido, a consistência da noção de liberdade começa a ser constituída a partir dos elementos que dizem respeito a uma condição e situação primordial que permitam o poder de decisão para o encontro e colocação dos próprios problemas frente ao desfazer dos falsos problemas, compreendidos apenas como meras questões dadas por outro, no sentido de descoberta de soluções. Com o vínculo entre a noção de liberdade e a possibilidade de encontro com os verdadeiros problemas, encontra-se, também, primeiramente, a atividade de criação em relação aos próprios problemas e, por consequência, a invenção das soluções. Com a criação e invenção dos próprios e verdadeiros problemas, a noção de liberdade permite o enriquecimento do ser por meio de algo que ainda não existe e que nunca poderia ter existido, para além do que já existe atualmente e virtualmente, mas que se encontra encoberto e, em algum momento, virá à tona.

Após a compreensão da fina espessura da liberdade e seu ganho de consistência com a noção da verdadeira liberdade, encontra-se, na sequência do texto de Deleuze, uma terceira relação do gênero humano com a noção da liberdade em questão:

Ao contrário, é a solução que conta, mas o problema tem sempre a solução que ele merece em função da maneira pela qual é colocado, das condições sob as quais é determinado como problema, dos meios e dos termos de que se dispõe para colocá-lo. Nesse sentido, a história dos homens, tanto do ponto de vista da teoria quanto da prática, é a da constituição de problemas. É aí que eles fazem sua própria história, e a tomada de consciência dessa atividade é como a conquista da liberdade (DELEUZE, 1999, p. 9-10).

A partir dessa passagem, compreende-se que a verdadeira liberdade, enquanto constituição dos próprios problemas e invenção das próprias soluções, é possível tanto no âmbito teórico, no qual cabem, também, problemas abstratos, quanto no âmbito prático, com problemas em torno do agir humano. Além disso, compreende-se, também, que a conquista de tal liberdade exige a realização da atividade de modo consciente, após o início do processo de aprender que ocorre de modo inconsciente, a partir do encontro violento com os signos e o uso discordante das faculdades.

Logo, uma vez que a definição da noção de liberdade de Deleuze (1999) encontra-se intimamente articulada com a possível atividade e situação para compor e inventar os próprios problemas e soluções; assim como, nos capítulos anteriores, foi compreendido que o aprender também se articula intimamente com as noções de problema e de pensar, torna-se possível afirmar, agora, que o aprender também estabelece uma íntima relação com a conquista da liberdade, como a atividade que permite ao gênero humano desprender-se da escravidão dos falsos problemas, a fim de alcançar a liberdade consciente da criação e invenção dos próprios problemas e soluções.

Para compreender melhor tal afirmação e a fim de expandir a proposta de uma consistência conceitual para o aprender, torna-se necessário retornar ao *Diferença e repetição* (2006), porém, diferentemente do capítulo primeiro, em que o aprender foi abordado como problema filosófico, agora, busca-se a ênfase na parte do argumento em que Deleuze (2006) trata especificamente da definição de sua noção de aprender. Nesse sentido, primeiramente, ele afirma o aprender como “o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia)” (DELEUZE, 2006, p. 236). Na sequência, a definição do aprender como a relação entre os atos subjetivos e a objetividade do problema é aprofundada e elucidada do seguinte modo:

Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Idéia e nas singularidades que lhes correspondem. [...] Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da Idéia objetiva para formar um campo problemático. Esta conjugação determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual nossos atos reais se ajustam as nossas percepções das correlações reais do objeto, fornecendo, então, uma solução do problema. Mas, precisamente, as Idéias problemáticas são ao mesmo tempo os elementos últimos da natureza e o objeto subliminar das pequenas percepções.

Deste modo, "aprender" passa sempre pelo inconsciente, passa-se sempre no inconsciente, estabelecendo, entre a natureza e o espírito, o liame de uma cumplicidade profunda (DELEUZE, 2006, p. 237).

Nesse sentido, compreende-se que o aprender acontece, primeiramente, a partir do contato com a Ideia objetiva da natureza, mediado por percepções inconscientes do espírito que compõem o campo problemático. Em seguida, o movimento ocorre na direção da consciência do contato entre os corpos

envolvidos na experiência problemática e os atos reais daí derivados na busca de compor as soluções para a realização plena do ato de aprender. Ademais, diante da importância que o encontro com a Ideia objetiva exerce na promoção do aprender, na sequência, Deleuze também a posiciona na distinção entre o aprender e o saber, do seguinte modo:

Na verdade, a Idéia não é o elemento do saber, mas de um "aprender" infinito que, por natureza, difere do saber, pois aprender evolui inteiramente na compreensão dos problemas enquanto tais, na apreensão e condensação das singularidades, na composição dos corpos e acontecimentos ideais.

Aprender a nadar, aprender uma língua estrangeira, significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou de sua própria língua com os de uma outra figura, de um outro elemento que nos desmembra, que nos leva a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos (DELEUZE, 2006, p. 272).

Assim, articula-se a experiência do aprender com os seus elementos correlatos, como a Ideia, a singularidade da interação entre os corpos envolvidos na experiência do aprender, a composição dos próprios problemas, o movimento do inconsciente ao consciente, a invenção das próprias soluções a fim de estabelecer o vínculo íntimo entre a subjetividade do espírito e a objetividade da natureza. E, diante de tal processo, encontra-se o princípio da liberdade como um fio condutor que perpassa toda a experiência do aprender.

Pensar e compreender a aproximação e a articulação entre o aprender e a liberdade em Deleuze adquire maior nitidez com o auxílio da interpretação de Schérer (2005). Segundo ele, para Deleuze: "Aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber" (SCHÉRER, 2005, 1188). Diante da distinção entre o aprender e o saber, a consistência da definição do aprender como invenção é ampliada por meio da articulação com os seguintes responsáveis por viabilizar tal processo:

A Idéia, o problema, eis aí outras coisas que ele nos ensinou e às quais "o aprender" está imediatamente associado. Elas são da mesma natureza, da mesma constelação. Grande idéia deleuziana, grande fórmula do aprendizado segundo Deleuze: as idéias não estão na cabeça, mas fora de nós. Elas não estão

dentro, mas fora. Predominância do fora (SCHÉRER, 2005, p. 1187).³⁶

Adiante, Schérer (2005) apresenta também a definição de Ideia para Deleuze, em tom provocativo, por meio da questão: “Mas o que é a idéia senão a determinação singular, surgida do fundo, a linguagem tornada independente da palavra de ordem, entrando em luta contra o poder? (SCHÉRER, 2005, p. 1190). Desse modo, pode-se afirmar que o princípio da liberdade se encontra no potencial singular da Ideia presente no exterior e o aprender se torna o meio pelo qual tal princípio é apropriado pelo inconsciente, de maneira que ganha força frente à obediência absoluta das respostas e soluções dadas pelos falsos problemas impostos pelas palavras de ordem. Isso pode ser observado na interpretação de Schérer (2005), acerca da afirmação de Deleuze sobre a impossibilidade de saber como uma pessoa vai aprender:

Permitam-me, simplesmente, destacar disso tudo a observação sobre a característica sempre inconsciente, não-deliberada de uma operação e de seu êxito, o que repugna à programação autoritária, e que têm como únicos determinantes o encontro fortuito e o acontecimento feliz (SCHÉRER, 2005, p. 1184).

Assim, compreende-se que a atividade de aprender tem o seu início a partir do princípio de liberdade presente no encontro fortuito do exterior com as determinações singulares e problemáticas da Ideia com os atos subjetivos primeiramente no âmbito do inconsciente. E, por consequência de tal encontro, é composto um acontecimento que escapa aos domínios da ordem autoritária.

Montenegro (2014) também corrobora a interpretação acima, de Schérer (2005), em relação à posição adotada por Deleuze frente aos problemas. Segundo ele:

³⁶ No prefácio de *Deleuze: uma filosofia do acontecimento* (2016), de Zourabichvili, Orlandi define a noção de fora, em Deleuze, como: “o fora deleuziano não é ‘o fora relativo da representação’, o fora extensivo das partes extra partes, aquele da qualidade doce da madalena de Proust, tipo de fora ‘que oferece ao pensamento apenas uma diversidade homogênea’ acessível aos atos de reconhecimento. Quando se diz que a experiência de pensar não se limita a esse tipo de fora, é porque algo mais acontece, por exemplo, nesse caso da madalena, uma alegria tão intensa que impõe ao pensamento o problema de desvendá-la. Aconteceu, então, o que Deleuze chama de encontro com um signo, isto é, com algo tornado estranho porque instantaneamente imantado por uma heterogeneidade que não se oferta a uma reconhecimento tranquilizadora. Ora, o pensamento envolvido em seus encontros com esse tipo de fora é um pensamento atacado por inúmeros regimes de signos emitidos pelos mais variados modos de vida. Sua experiência, seus problemas e questionamentos não se limitam a encontros extensivamente homogêneos” (ORLANDI, 2016, p. 16-17).

Deleuze reclama pela necessidade de pensar num direito aos problemas, a criá-los e a fazer por nós mesmos o movimento de solução que eles exigem. Se não, ficamos numa situação de escravidão, deslocados da capacidade de criar que os problemas fornecem (MONTENEGRO, 2014, p. 9).

Desse modo, a noção de liberdade é compreendida em oposição à noção de escravidão. Logo, afirma-se o princípio da liberdade por meio de situações que permitam manifestar o potencial criativo vigente no movimento de criação e invenção realizado entre a colocação e a solução de uma problemática. Correlato à atividade criativa em torno do problema, o autor também evidencia a definição de aprender em Deleuze, a partir de tal relação, como:

Aprender para Deleuze consiste em formar um campo problemático. Enquanto a aprendizagem não depende do saber não fica pré-determinado pelos antecedentes da *doxa* ou de uma ciência anterior, nem por determinada finalidade de conhecimento. Por isso, a aprendizagem é ela mesma problemática. Ela consiste em efetuar o movimento de conexão dos pontos singulares em que se produz a variação de uma questão, assunto ou figura. O problema parece nos atingir quando experimentamos uma sensação de inquietude associada à incompreensão e à confusão. A aprendizagem não desfaz essa sensação, porque ela não consiste em nos projetar até o saber. Ao contrário, a aprendizagem efetua o movimento que conecta as variações às quais nos submete essa inquietação (MONTENEGRO, 2014, p.10).

Diante da citação, compreende-se o aprender articulado com o princípio de liberdade devido à sua capacidade, enquanto um movimento problemático e singular, de não se encontrar reduzido ou submetido à *doxa* (opinião) ou a um saber ou ciência pré-determinado e limitado a uma finalidade específica. De outro modo, o aprender remete ao movimento que busca as variações das relações, as divergências, as ressonâncias que abrem espaços para a criação e a invenção do que ainda não existe como acontecimentos a partir de problemas reais.

Diferentemente de Schérer (2005) e Montenegro (2014), mas de modo correlato e coerente a eles, Gallo (2012), ao tratar da definição de Deleuze acerca do aprender, coloca a ênfase sobre outros elementos que contribuem para a constituição da consistência conceitual para o aprender. Se os dois autores citados anteriormente iniciam pelo íntimo vínculo do aprender com os problemas e chegam ao acontecimento, Gallo (2012), por sua vez, dá início à

sua interpretação afirmando o aprender como um acontecimento, como pode ser observado na sequência:

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 [...] aprendemos com a convivência, com a presença, com o corpo todo (GALLO, 2012, p. 6-7).

Diante da perspectiva de Gallo (2012), observa-se que, ao afirmar o aprender como um acontecimento, o autor enfatiza a relação com o outro, o afeto dos signos e, por consequência, a necessidade da presença por inteiro do corpo do aprendiz em tais relações. Ainda que inicie por uma perspectiva diferente, a posição de Gallo (2012) mantém-se coerente com as dos demais comentadores, pois, na continuidade do argumento, mais especificamente a respeito da relação com os signos, ele constata que:

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 (GALLO, 2012, p. 8).

Desse modo, é possível observar que, ao afirmar a relação do aprender com os signos, é firmada também a relação do aprender com os problemas juntamente com a invenção de respostas ou soluções singulares. Além disso, a presença dos signos, entre o aprender e os problemas, proporciona também a presença da diferença e da possibilidade de inúmeros modos para que o aprender aconteça. Assim, a singularidade das soluções já se encontra presente antes no próprio modo com que o aprendiz aprende. Por consequência, o ponto de chegada da interpretação de Gallo (2012) também evidencia a recusa da sua reprodução, da semelhança e da reconhecimento que caracterizam a escravidão e corroboram as características da criação, da invenção, da diferença e, sobretudo, as novas possibilidades que caracterizam o princípio da liberdade, como pode ser observado a seguir:

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 (GALLO, 2012, p. 8).

Atualmente, tal perspectiva do aprender como encontro com os signos, em uma relação com o outro que não é de reprodução, mas, sim, de uma criação de novas possibilidades, tem ganhado cada vez mais força e amplitude nas pesquisas acadêmicas em torno de questões educacionais³⁷, sobretudo, em torno da relação entre o ensino e a aprendizagem. Isso também contribui para a presente busca por uma consistência conceitual para o aprender. Desse modo, Neuscharank e De Oliveira questionam: “De que maneira os encontros com os signos podem produzir aprendizagens?” (2017, p. 591). Logo, a resposta vem na sequência com a delimitação da relação entre os atos subjetivos e o seu fora composto pelo encontro com os signos descritos do seguinte modo:

Talvez possam nos aproximar desses momentos que fazemos coexistir tempos, locais, situações, desses signos sensíveis que despertam lembranças, que nos tocam sem sabermos sua origem, mas que nos sacodem e incitam a produzir sentidos, vinculados à vida. Porque aprender não difere da vida, depende de movimentos solitários, dos sucessos e fracassos, das alegrias e das tristezas, de conquistas e decepções (NEUSCHARANK; DE OLIVEIRA, 2017, 591).

37 Como exemplo desse atual aumento de pesquisas acadêmicas em torno do aprender deleuziano compreendido como encontro com signos, sugere-se alguns textos abordados no decorrer desta tese, como: Bianco em “Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito” (2002); Gallo em “O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari” (2000) e “As múltiplas dimensões do aprender” (2012); Heuser em “A Filosofia da discórdia de Gilles Deleuze e a necessidade de uma educação dos sentidos: para pensar o “momento da sensibilização” no ensino de filosofia” (2013); Soulié em “Deleuze pedagogo: ou a voz do mestre de Vincennes” (2015); Neuscharank e De Oliveira, Marilda Oliveira em “Encontros com signos: possibilidades para pensar a aprendizagem no contexto da educação” (2017); Vinci em “Do aprendizado: as lições do professor-Deleuze” (2018); Orlandi em “Que se passa entre ensinar e aprender?” (2021).

Além de ressaltar a relação do aprender com os signos, as autoras corroboram as interpretações dos autores citados anteriormente, pois, adiante, elas também concluem que: “aprender é encontrar-se com o outro, com a pluralidade dos signos ao relacionarmos-nos, a invenção de problemas que pedem uma resposta que é singular, inovadora, ou que apenas nos faz pensar” (NEUSCHARANK; DE OLIVEIRA, 2017, 593). Assim, compreende-se que, a partir do encontro com os signos, o aprender manifesta-se como a atividade tanto capaz de criar problemas e inventar soluções quanto provocar o pensar, compreendido como o exercício discordante entre as faculdades.

Quanto ao íntimo vínculo que se compõe entre o aprender, os signos, o problema e o pensar, Vinci (2018) segue a mesma interpretação que os anteriores e afirma que:

Aprender [...] implicaria antes um encontro, violento e contingencial, com signos heterogêneos que, munidos de múltiplos sentidos, são interpretados e acabam por gerar pensamento. Para Deleuze (2010), o encontro rege o aprendizado e o aprender possuiria uma selvagem conotação processual, sendo impossível controlar, retardar ou acelerar o processo (VINCI, 2018, p. 323).

Essa característica de impossibilidade de controlar, retardar ou acelerar o processo do aprender contribui para reforçar a sua aproximação e vínculo com o princípio de liberdade que escapa da autoridade e das palavras de ordem. Além disso, o autor também apresenta, na sequência, um breve exemplo da noção do aprender como encontro com os signos inserido no contexto escolar:

Uma sala de aula comportaria, em um único espaço-tempo, inúmeros aprendizados, ocorrendo em diferentes ritmos e disparados por diferentes encontros com signos os mais variados ou a partir de um mesmo signo interpretado de diferentes formas. Não é possível saber ou mensurar como alguém aprende, sob quais condições e o quanto aprende, tampouco podemos pensar em um método capaz de garantir um aprendizado eficiente de uma miríade de saberes (VINCI, 2018, p. 323).

Além do âmbito escolar mencionado, em *Clínica de um aprender* (2021), Hickel, ao contextualizar a perspectiva de Deleuze sobre o aprender no domínio da psicopedagogia, a fim de abordar o aprender em situações de sofrimento, também fornece outro elemento para a composição da consistência conceitual

aqui pretendida. Segundo ela: “aprender é uma experiência envolvendo todo o ser, e no dizer de Deleuze, é o modo de toda experiência e inventividade do desejo” (HICKEL, 2021, p. 26). Desse modo, com o acréscimo da experiência e da inventividade do desejo, a consistência conceitual para o aprender é ampliada para além da criação de problemas e da experiência do pensar expostos até então.

A respeito da compreensão do aprender como uma experiência que envolve todo o ser, a interpretação de Zourabichvili (2005) sobre a possibilidade de uma pedagogia filosófica em Deleuze contribui para melhor compreender tal definição em torno do aprender. Nesse sentido, ele supõe que:

Se aprender é uma experiência que envolve todo o ser, e não a troca entre um sábio e um ignorante, o ensino ajusta-se às condições da aprendizagem, desde que ele próprio seja uma experiência; este requisito será satisfeito caso se coloque a atenção nos problemas e na diferença dos problemas (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1310).

Diante da presente suposição, observa-se que a afirmação do aprender como uma experiência, com ênfase nos problemas, permite a liberação do aprender da submissão ao paradigma do ensino. Isso também reforça o vínculo do aprender com o princípio da liberdade que vem sendo composto até aqui. Além disso, o autor expande ainda mais a compreensão do aprender como experiência até a condição de um protagonismo extremo no pensamento de Deleuze, quando aborda a relação do aprender com a inventividade do desejo do seguinte modo:

É verdade que a aprendizagem torna-se, em Deleuze, o modelo de toda experiência, uma vez que ela se confunde com a inventividade do desejo. Essa ampliação poderia comprometer uma teoria da pedagogia “propriamente dita”, ao diluí-la em generalidades demasiadamente abrangentes. Vê-se que não é assim: entre o gosto pedagógico de Deleuze e sua vocação de filósofo crítico, as trocas são mútuas e, provavelmente, uma está na origem da outra; a promoção transcendental do processo de aprender não se dá sem uma meditação do estudante e, depois, do professor, sobre a relação originária entre o saber e o afecto. Em vez de ser esgotado por seu arrebatamento filosófico, o sentido “próprio” da aprendizagem dele se nutre (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1310-1311).

Assim, com a interpretação de Zourabichvili sobre a ressonância entre o pensamento filosófico de Deleuze e a sua prática docente, torna-se possível afirmar o protagonismo máximo do aprender à medida que ele ocupa a posição de modelo para toda a experiência tanto no âmbito do desejar quanto no âmbito do pensar. Na leitura de Caffagni sobre a interpretação de Zourabichvil, ele afirma que: “aprender e pensar estão em estreita conexão. Pensar consiste em aprender um novo devir, atualizar uma nova potência, estabelecer uma conexão não conhecida, estender o saber a uma zona de indiscernibilidade” (CAFFAGNI, 2022, p. 7). Por fim, o autor também comenta a leitura de Orlandi (2021) sobre a interpretação de Zourabichvili (2005) a respeito da definição do aprender no pensamento de Deleuze, que, por sua vez, contribui para ressaltar um outro aspecto na busca da consistência conceitual para o aprender vinculado à noção de liberdade. Nesse sentido, ele afirma que:

[...] a máxima deleuziana politiza o aprender, pois distingue entre uma forma de pensar livre, que envolve a elaboração de problemas, e uma forma de pensar servil, centrado na solução de problemas preestabelecidos. Essa distinção política e ética entre duas formas de conhecimento deriva da distinção spinoziana entre ideia adequada e ideia inadequada (CAFFAGNI, 2022, p. 12).

A máxima deleuziana em questão na passagem é aquela já mencionada no início desta seção em que Deleuze, em *Diferença e repetição* (2006), reivindica o direito aos problemas. Desse modo, com o amparo das leituras atuais de Orlandi (2021) e Caffagni (2022) sobre o tema, a composição de uma perspectiva em que a ética e a política se entrelaçam, iniciada anteriormente com Rousseau, agora, é reforçada e aprimorada com a contribuição do pensamento de Deleuze. Com isso, a consistência conceitual para o aprender em relação à liberdade potencializa-se com o acréscimo da criação e invenção dos problemas, o encontro com os signos na relação com o outro e as experiências do pensar e do desejar.

Com a exposição do aprender em relação à liberdade nos contextos específicos de Rousseau e de Deleuze, torna-se necessário, agora, explorar as ressonâncias entre ambos, a fim de cumprir propriamente a busca por uma consistência conceitual para o aprender em relação à liberdade.

3.4 O aprender entre Rousseau e Deleuze

Abrir um espaço entre os pensamentos de Rousseau e de Deleuze para recolocar o aprender, de modo protagonista, como um objeto de estudo eminentemente filosófico tanto pela via do problema quanto pela via do conceito, em um plano delimitado, com o auxílio da literatura, sob o entrelace dos domínios da ética e da política, além de contribuir para a busca de compreendê-lo, de modo consistente, como um acontecimento que ocorre entre as relações de servidão à liberdade, também pode contribuir para as buscas em torno do fortalecimento de possíveis ressonâncias em mão dupla entre as filosofias de ambos os autores. Isso no sentido de buscar nuances da filosofia de Rousseau que possam ter influenciado a filosofia de Deleuze, ou no sentido de lançar novas luzes à interpretação da filosofia de Rousseau sob a perspectiva do modo próprio de fazer filosofia de Deleuze.

A partir de registros textuais publicados, é possível afirmar, como ponto inicial para a delimitação do vínculo entre as filosofias de Rousseau e de Deleuze, as notas sobre a filosofia política de Rousseau para a composição de seu curso na Sorbonne entre 1959 e 1960. O modo com que Deleuze estrutura as notas de sua leitura sobre Rousseau revela um percurso interessante tanto para a abordagem da filosofia de Rousseau quanto para o modo próprio composto por Deleuze a partir da articulação de suas características como autor e como docente.

Para introduzir o pensamento político de Rousseau, Deleuze (2016) inicia por uma reconstrução histórica acerca da definição do Estado de natureza. A primeira é vigente na Antiguidade. A segunda foi inaugurada por Hobbes e criticada por Rousseau. E, por fim, a terceira está em uma perspectiva utilitarista e positivista a partir do século XVIII. Após as breves considerações sobre o Estado de natureza, salta aos olhos o modo com que Deleuze dá início à abordagem do pensamento filosófico de Rousseau, pois, ainda que inicie afirmando o interesse de Rousseau pelas instituições políticas, de imediato, Deleuze chama atenção para um outro tema que acompanha o interesse político de Rousseau, porém, esse segundo tema, para além de um interesse, corresponderia, segundo Deleuze, a uma “obsessão” de Rousseau, encontrado

no texto inacabado *A moral sensitiva e o materialismo do sábio*. No entanto, Deleuze aborda tal obsessão rousseauiana a partir do romance filosófico *A Nova Heloisa* ([1761] 1994).

A temática em cena corresponde à articulação entre a bondade natural, o amor à virtude e a vontade em conflito com o interesse em ser maldoso a partir das condições objetivas provenientes das novas relações artificiais instituídas pelas relações sociais, bem como a busca de Rousseau por uma alternativa de atuar sobre tais condições a fim de impedir o interesse em ser malvado. A partir do modo com que Deleuze coloca o problema do interesse em ser mau, já destacado no capítulo primeiro, por meio da abordagem de Grisotto (2012) sobre a relação entre o modo próprio de fazer filosofia de Deleuze, a partir de suas características como autor e como docente, Deleuze estabelece uma relação entre o *Emílio* (1999) e o *Contrato* (1973), em que o primeiro corresponde à reconstrução do homem privado como pressuposto para a posterior reconstrução do cidadão por meio do segundo³⁸. Desse modo, o ponto de partida do percurso para a desconstrução dos obstáculos que impedem o interesse em ser bondoso e favorecem o interesse em ser maldoso efetiva-se por meio do seguinte objetivo que Deleuze atribui ao *Emílio*:

O objetivo do Emílio é encontrar uma educação que seja uma dependência das coisas e não das vontades. É preciso que as crianças sintam sua impotência a respeito das coisas. Com a sociedade, cada um é sempre senhor e escravo de alguém. É esta relação artificial que engendra o vício, uma vez que desde então temos o interesse em ser malvados (DELEUZE, 2016, p. 27).³⁹

A partir da problemática em torno do interesse em ser malvado e da tese que afirma o *Emílio* como pressuposto ao *Contrato*, Deleuze articula a correlação entre o interesse de Rousseau pelas instituições políticas e a sua obsessão por

38 Válido lembrar, no percurso dos dois capítulos anteriores desta tese, o modo com que Rousseau afirma a quase inexistência de cidadãos no primeiro *Discurso* (1973) e, posteriormente, a redução do homem e do cidadão ao nada a partir do triunfo do despotismo no segundo *Discurso* (1973) e a retomada dessa redução ao nada no início do *Emílio* (1999).

39 El objetivo del Emílio es encontrar una educación que sea una dependencia de las cosas y no de las voluntades. Es preciso que los niños sientan su impotencia respecto de las cosas. Com la sociedad, cada uno es siempre esclavo y amo de alguien. Es esta relación artificial la que engendra el vicio, puesto que desde entonces tenemos interés em ser malvado (DELEUZE, 2016, p. 27).

uma moral sensível em relação às coisas. E, com base nesses princípios, a sequência das notas do curso se desenrolam no sentido de abordar propriamente, primeiro, a definição do Estado de natureza na filosofia de Rousseau e, a partir dela, em seguida, Deleuze trata da problemática em torno da unidade da obra de Rousseau; por fim, há as temáticas específicas em torno do contrato social, como a soberania, o caráter positivo do contrato, a constituição da vontade geral e a lei civil.

Acerca de tal percurso proposto por Deleuze nas notas do curso sobre a filosofia política de Rousseau, no prólogo da tradução espanhola das notas, Sztulwark afirma que:

A única dependência que educa a alma é a que se constrói a respeito das coisas mesmas. Toda dependência pessoal instaura uma relação de submissão, de obediência e de tirania. Rousseau é um pensador de um materialismo que busca encontrar o sentimento da própria existência reformando as situações, modificando o modo em que seus elementos determinam nossas afecções. A alma, apta para sentir, se forma em relação com os objetos, em sua progressão se constitui a razão natural, que não é inata e nem espontânea. São as primeiras orientações da alma que dão origem a uma primeira orientação material, que deverá se adequar mais tarde, quando a ordem social impor a racionalidade do interesse. Ética e política se reúnem em Rousseau para transformar a situação social, fundada na mistificação da igualdade e da liberdade (SZTULWARK, 2016, p. 9).

A passagem inaugura o texto do prólogo e, a partir dela, é possível observar como a interpretação de Sztulwark corrobora o percurso teórico desenvolvido até aqui nesta tese. Primeiro, observa-se a condição vigente de servidão, obediência e tirania fundada nas relações sociais fundamentadas por meio da imposição de uma dependência da vontade alheia; segundo, a busca de Rousseau por alternativas de resolução que perpassam pelo entrelace dos domínios da ética e da política, a fim de propor uma consistência para a igualdade e a liberdade, que, no contexto da origem do estado social do segundo *Discurso* (1973), manifestam-se como meras aparências; em meio às duas observações, encontra-se, também, o tema da filosofia de Rousseau, pelo qual Deleuze apresenta maior interesse, ou seja, o materialismo do sábio, que consiste no destaque dado à educação das coisas, para a constituição de uma

moral sensitiva que permita uma interferência e modificação nos elementos que compõem a realidade objetiva e o modo com que ela afeta a alma.

O interesse de Deleuze por essa temática, além de ficar evidente pelo modo como ele a introduz logo no início das notas do curso e do destaque que ele promove de *Júlia ou A Nova Heloísa* (1994), na sequência delas, juntamente com o reforço da interpretação de Sztulwark, também adquire maior evidência com a segunda aproximação entre o pensamento de Deleuze e de Rousseau, que ocorre pouco depois do curso, com a produção do texto “Jean-Jacques Rousseau - precursor de Kafka, de Céline e de Ponge”, de 1962. Nele, Deleuze (2005) apresenta uma espécie de síntese das temáticas abordadas nas notas do curso, porém, com maior ênfase ao tema da gênese da maldade, do materialismo do sábio na *Nova Heloísa* e a relação entre o *Emílio* e o *Contrato* como reconstrução do homem privado e do cidadão. Além da aproximação das características próprias do modo de fazer filosofia de Deleuze sobre o pensamento filosófico de Rousseau, o texto também favorece a produção de pesquisa sobre um possível modo deleuziano de leitura do pensamento sistemático de Rousseau. Como exemplo, destaca-se o texto “Uma breve conversação de Deleuze para com Rousseau”, em que Da Silva Façanha e De Castro Freitas (2016) mostram o procedimento de colagem com que Deleuze opera sobre as obras dos autores que compõem a história da filosofia e se apropriam para a construção da filosofia da diferença.

Posteriormente, uma terceira e inusitada influência do pensamento filosófico de Rousseau para a atuação de Deleuze tanto como pensador quanto docente pode ser encontrada nos cursos de Deleuze sobre Spinoza, no período de 1980 e 1981. Nele, Deleuze revela o seu interesse pelos textos *As Confissões* e *Nova Heloísa* e, novamente, dá ênfase ao tema acerca do materialismo do sábio, da moral sensitiva e do interesse entre ser malvado e ser virtuoso. Desse modo, observa-se que Deleuze (2008) opera tais temas em dois momentos distintos de sua interpretação e exposição sobre Spinoza. Primeiramente, para complementar a distinção que ele propõe, a partir de Spinoza, entre ética e

moral⁴⁰. Para tanto, Deleuze, por meio das noções de moral sensitiva e do materialismo do sábio, afirma a tese acerca do desinteresse de Rousseau pela moral, revelado em *As Confissões*, compreendida como o embate entre a virtude e o interesse de que a virtude deve se sobrepor ao interesse.

Assim, Deleuze coloca novamente a questão acerca das situações e condições objetivas que provocam o interesse em ser malvado ou virtuoso e afirma a alternativa da moral sensitiva e do materialismo do sábio como a alternativa possível para atuar sobre tais condições e situações a fim de evitar as que promovem o interesse em ser malvado por meio de uma seleção ou composição de tais condições e situações. O exemplo dado por Deleuze é encontrado em a *Nova Heloísa* (1994), a partir da trama entre os personagens Júlia d'Étange, Wolmar e Saint-Preux⁴¹ e, posteriormente, apresenta um exemplo prático e comum imposto pelas situações e condições sociais, como o caso do desejo e renúncia de uma herança por parte do herdeiro vinculado ao desejo de morte do familiar⁴².

Posteriormente, Deleuze (2019) retoma as mesmas temáticas de Rousseau para complementar a interpretação e exposição sobre a noção do primeiro aspecto da razão em Spinoza, que consiste na dupla atividade de selecionar e compor, a fim de evitar os encontros que não convém e compor os encontros que convém.

40 A distinção entre ética e moral é encontrada em *Spinoza: filosofia prática*. Nele, Deleuze (2002) propõe tal distinção a partir do modelo do corpo composto por Spinoza frente à tradicional dualidade e hierarquia entre a consciência da alma e as paixões do corpo.

41 Fulvia Moretto apresenta a seguinte síntese acerca da trama entre os referidos personagens: “O jovem Saint-Preux ama sua aluna, a aristocrata Júlia d'Étange, e é correspondido. Tudo parece favorecer o casamento dos dois jovens, a não ser o orgulho do Barão d'Étange que jamais admitirá ter um genro plebeu [...] Casada com o Sr. Wolmar, cuja inteligência, compreensão e bondade conquistam sua afeição, Júlia não deixará, contudo, de amar Saint-Preux. Frio observador mas compreensivo, Wolmar decide “curá-los” [...] Mas seu trabalho para transformar em amigos os antigos amantes cai por terra no final do romance. Júlia e Saint-Preux não estão curados. A fria razão se enganou [...] Mas Júlia permanecerá fiel ao marido e o romance nos mostra a organização de uma pequena sociedade em que o amor e a amizade reinam soberanos (MORETTO, 1994, p. 14-15).

42 Tal exemplo também já era utilizado anteriormente no texto “Jean-Jacques Rousseau - precursor de Kafka, Céline e de Ponge”. Nele, Deleuze afirma da seguinte maneira: “A sociedade nos coloca constantemente em situações em que temos interesse em ser malvados. Por vaidade, adoraríamos crer que somos maus naturalmente. Mas, na verdade, é bem pior: nós nos tornamos maus sem saber, sem mesmo nos darmos conta disso. É difícil ser herdeiro de alguém sem desejar inconscientemente sua morte por este ou aquele motivo” (DELEUZE, 2005, p. 65).

Com a abordagem de tais temas, Deleuze (2008) reconhece que Rousseau não é um spinozista⁴³, mas afirma a tese de haver, na sua filosofia de Rousseau, um núcleo spinozista, a partir das noções de moral sensitiva e do materialismo do sábio que atua de modo coerente com a sistematização de seu pensamento filosófico.

Ainda sobre essas influências que o pensamento de Rousseau exerce no modo próprio de pensar e lecionar de Deleuze e a leitura que faz daquele segundo, bem como o seu interesse pelas noções da moral sensitiva e do materialismo do sábio, observa-se o crescente interesse por estudos nessa perspectiva entre os dois autores, em que a leitura própria de Deleuze sobre a filosofia de Rousseau é explorada. Nesse sentido, encontram-se os textos “Natureza: o recurso da memória na *Nova Heloísa* de Rousseau” (2017), de Façanha. E, mais recentemente ainda, encontra-se o texto “O filósofo como médico da civilização e o materialismo do sábio” (2019), de De Castro Freitas, em que o estudo entre a influência de Rousseau em Deleuze é expandida também na direção da leitura de Deleuze sobre Nietzsche.

Entre os cursos sobre Rousseau e sobre Spinoza, em que se destaca o modo próprio de Deleuze abordar a história da filosofia enquanto docente⁴⁴, uma

43 Inclusive, na segunda parte do primeiro *Discurso* (1973), Rousseau até dirige duras críticas à obra de Spinoza em relação à matéria como substância única, deus como o mundo e a inexistência de virtudes, vícios e do bem e do mal morais.

44 Em seu *Abecedário* (2010), primeiramente, Deleuze concebe a sua relação com a história da filosofia como: “Para mim, a história da Filosofia é, como na Pintura, uma espécie de arte do retrato. Faz-se o retrato de um filósofo. Mas é o retrato filosófico de um filósofo, uma espécie de retrato mediúnico, ou seja, um retrato mental, espiritual. É um retrato espiritual. Tanto que é uma atividade que faz totalmente parte da própria Filosofia, assim como o retrato faz parte da Pintura” (PARNET, 2010, p.32). Posteriormente, ele apresenta os dois modos distintos com que ele fez uso da história da filosofia no decorrer de sua trajetória, são eles: “Pois antes eu me servia, realmente, da filosofia, e da história da filosofia, como um modo de... como uma espécie de aprendizado indispensável, onde procurava quais eram os conceitos dos outros, de grandes filósofos, e a que problemas eles respondiam. Enquanto que agora, no livro que escrevi sobre Leibniz, não há vaidade no que digo, misturei problemas do século 20, que podem ser os meus, com problemas de Leibniz.” (PARNET, 2010, p. 37). Além do próprio relato de Deleuze, Heuser em “História da filosofia: escola de intimidação ou de criação” (2008) contribui para expandir a interpretação acerca do modo próprio com que Deleuze se relaciona com a história da filosofia, assim, ela elucida que: “Tanto em suas aulas, como em seus livros fez outro uso dela: um uso funcionalista. Tratou de um autor, de uma filosofia mostrando como ela funciona, com quais engrenagens. Ao invés de perguntar o que isso quer dizer?, perguntou: como isso funciona?, como isso funciona para você? Porque, para ele, a única questão relevante é “como isso funciona?”, com intensidades, fluxos, processos, coisas que não querem dizer nada, que não têm um significado escondido a ser encontrado, uma verdade a ser desvendada; coisas que têm ligação com o Fora, com o exterior do pensamento, com aquilo que impulsiona, provoca, violenta

outra influência da filosofia de Rousseau, ainda que de modo sutil, também chama a atenção na introdução de *Diferença e Repetição* (2006), em que se destaca o modo próprio de Deleuze em pensar filosoficamente ao propor a filosofia da diferença. Nela, ao tratar da definição da noção de repetição, Deleuze cita, brevemente, o caso entre Wolmar, Saint-Preux e Julie⁴⁵, de *A Nova Heloísa* (1994), a fim de mostrar, sob a noção de natureza, a singularidade, a potência afirmativa e a transgressão da repetição em contrariedade com a generalidade da lei, que impõe a semelhança sobre sujeitos particulares, a partir de uma mudança intermediada por termos fixos.

Além da leitura e interpretação própria de Deleuze sobre a filosofia de Rousseau e a influência que exerce na composição da filosofia e da docência do primeiro exposta até aqui, é possível observar um outro modo de interação e ressonância entre os pensamentos dos dois autores que se encontra em crescimento atualmente. Tal modo diz respeito à leitura e à interpretação do pensamento de Rousseau por uma perspectiva deleuziana, o que contribui para lançar novas luzes e possibilidades de compreensão da obra de Rousseau. Um marco inicial desse movimento pode ser definido a partir do texto “A força da voz e a violência das coisas” (2008), de Bento Prado Júnior. Nele, o autor dedica-se a investigar a posição central que o estudo de Rousseau, acerca da estrutura da linguagem, ocupa no interior de seu pensamento, ao ponto de defender a tese de que tal estudo é responsável por compor a unidade da obra de Rousseau.

o pensamento, tira-o do mero exercício de reconhecimento e abre-o para a possibilidade da criação”. HEUSER, 2008, p. 5).

45 Na introdução de *Diferença e Repetição* (2006), Deleuze menciona *A Nova Heloísa* de Rousseau do seguinte modo: “É o método do século XVIII. Em *La nouvelle Héloïse*, Wolmar fez disto um sistema: a impossibilidade da repetição, a mudança como condição geral a que a lei da Natureza parece condenar todas as criaturas particulares, era apreendida em relação a termos fixos (eles próprios, sem dúvida, sendo variáveis em relação a outras permanências, em função de outras leis mais gerais). Tal é o sentido do pequeno bosque, da gruta, do objeto “sagrado”. Saint-Preux aprende que não pode repetir não só em razão de suas mudanças e das de Julie, mas em razão das grandes permanências da natureza, permanências que adquirem um valor simbólico e não deixam de excluí-lo de uma verdadeira repetição. Se a repetição é possível, é por ser mais da ordem do milagre que da lei. Ela é contra a lei: contra a forma semelhante e o conteúdo equivalente da lei. Se a repetição pode ser encontrada, mesmo na natureza, é em nome de uma potência que se afirma contra a lei, que trabalha sob as leis, talvez superior às leis. Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um notável contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão. Ela põe a lei em questão, denuncia seu caráter nominal ou geral em proveito de uma realidade mais profunda e mais artística” (DELEUZE, 2006, p. 21).

Em meio a esse contexto, Bento Prado Júnior (2008), ao destacar a originalidade de Rousseau em relação aos estudos acerca da linguagem no iluminismo, chega a propor breves aproximações entre o pensamento de Rousseau e o pensamento contemporâneo de Nietzsche, guardadas as devidas precauções em respeito aos cenários específicos dos respectivos autores. E, adiante, também apresenta uma breve aproximação entre Rousseau e *As palavras e as coisas*, de Foucault.

Mais ainda, o autor menciona brevemente a possibilidade de se realizar uma leitura rousseauiana dos textos de Deleuze sobre o começo em filosofia por meio da interação entre a Filosofia e a Não-filosofia, a partir da originalidade da interpretação de Rousseau sobre a estrutura da linguagem. No entanto, o autor não leva adiante tal pretensão no desenvolvimento do argumento do texto e, devido ao seu interesse maior em pesquisas no âmbito da filosofia contemporânea, em especial Nietzsche, Bergson, Foucault, Deleuze e entre outros, a impressão que se manifesta é que o autor acaba por fazer uma leitura deleuziana da obra de Rousseau⁴⁶.

Tal impressão ocorre, pois, no desenvolvimento do texto, conforme Bento Prado (2008) avança na interpretação do estudo de Rousseau acerca da linguagem, é comum encontrar noções e temáticas tipicamente deleuzianas intimamente articuladas ao pensamento filosófico de Rousseau. Como exemplo, logo no início do texto, quando Bento Prado apresenta a tese inaugural do *Ensaio sobre a origem das línguas* (1973), que diz respeito à fala como responsável por distinguir os homens dos animais e a linguagem distinguir as nações entre si, o autor afirma estar incutido nela a dinâmica rousseauiana acerca da identidade e da diferença. Ademais, o autor também articula as definições de Deleuze sobre a predominância do fora como força para o pensar e a recusa da boa vontade na busca pela verdade, com a originalidade de Rousseau acerca da estrutura da linguagem, que se distingue da tradicional percepção iluminista de que a livre circulação das palavras seria o suficiente para a instauração da liberdade no âmbito político. A noção de imagem do pensamento e a crítica ao teatro da

46 Sobre o interesse de Bento Prado com a pesquisa na filosofia contemporânea e o período aproximado de dez anos em que ele se dedicou ao estudo da obra de Rousseau, sugere-se o recente texto de Kawauche: "Bento Prado leitor de Rousseau" (2018).

representação de Deleuze também aparecem na abordagem de Bento Prado (2008) sobre o estudo de Rousseau acerca da diferença da linguagem entre a música e a pintura. E, por fim, encontra-se a percepção acerca da liberdade como a possibilidade de uma maior abertura para a interpretação no movimento de transição das coisas para os signos, em que a verdade dos signos pode remeter para além das coisas significadas e a necessidade de se abrir ao encontro e violência com os signos, quando Bento Prado (2008) investiga a definição do conceito de força da linguagem em Rousseau para além da escrita e da gramática.

Além das interpretações de Bento Prado (2008), recentemente, é notório um aumento nos estudos que se dedicam em lançar um novo olhar, mais contemporâneo, sobre o pensamento filosófico de Rousseau, mediado por noções deleuzianas. Nesse sentido, primeiro, destaca-se o estudo de Almeida (2018), em que o autor se dedica a investigar a relação contemporânea entre o adulto e a criança, bem como a delimitação da infância, a partir da leitura do *Emílio*, guiada pelos conceitos deleuzianos de agenciamento e de devir.

Atualmente, também se destaca o estudo de Nunes (2022), em que a autora se dedica, primeiramente, em apresentar as definições de conceito, de plano de imanência e de personagem conceitual pertencentes ao *O que é a Filosofia?*, de Deleuze e Guattari. Posteriormente, a autora apresenta as personagens Júlia, Wolmar e Saint-Preux, do romance *A Nova Heloisa*, de Rousseau. E, por fim, ela propõe a interpretação de tais personagens como personagem conceitual à luz de Deleuze e Guattari, em conjunto com a interpretação de Deleuze sobre a noção de materialismo do sábio de Rousseau.

Com a intenção de contribuir com o avanço recente dos estudos que exploram essa via de mão dupla de ressonâncias entre o pensamento filosófico de Rousseau e o pensamento filosófico de Deleuze, o percurso teórico que constitui os três capítulos desta tese, a partir do protagonismo do aprender tanto pela via do problema quanto pela via do conceito, juntamente com a interpretação do personagem Emílio, fornece, portanto, mais alguns elementos

para a composição de uma espécie de síntese disjuntiva⁴⁷ entre ambos os autores.

Nesse sentido, interpretar Emílio como um personagem conceitual, segundo a definição de Deleuze e Guattari (2010), tornou possível, primeiramente, colocar o aprender como um problema filosófico em primeiro plano, sob uma perspectiva de entrelace dos domínios da ética e da política, entre os pensamentos de Rousseau e Deleuze. Em seguida, inserido no mesmo cenário, foi possível, também, conceber uma consistência conceitual para o aprender, compreendido como um acontecimento, que ocorre a partir de situações de servidão em que o aprendiz se encontre submetido, em direção à liberdade de fazer uso de suas próprias faculdades, a fim de intervir de algum modo e modificar tais situações o tanto quanto possível.

Para tanto, também sob a perspectiva de ressonâncias entre Rousseau e Deleuze, tornam-se necessárias a presença e a articulação de algumas noções correlatas como elementos e componentes, a fim de viabilizar a referida composição conceitual em torno do aprender no caso Emílio. Desse modo, se Deleuze (2004) interpreta o *Emílio ou da Educação*, de Rousseau, como a reconstrução do homem privado, que se dá por meio do restabelecimento das relações interpessoais, segundo as relações naturais de dependência e necessidade entre o gênero humano e as coisas, o faz a fim de desfazer as relações interpessoais mediadas pela opressão, pela servidão, pelo comando e obediência. Isso é motivado pela relação de lucro e compensação, que provém do interesse em ser maldoso e, também, busca intervir e modificar, de algum modo, as situações compostas pelos mecanismos sociais que pressupõem tal interesse. Então, é possível afirmar que, em Rousseau, a trajetória do personagem Emílio, do nascimento à maturidade e experiência da vida adulta, composta do *Emílio* (1999) ao *Os Solitários* (1994), retrata a reconstrução do

47 No prefácio de *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*, Orlandi define o sentido de síntese disjuntiva no pensamento de Deleuze como: “Essa comunicação na imanência, propiciada por encontros intensivos, é a que introduz entre os acontecimentos uma “síntese disjuntiva” afirmativa da “distância” e da “divergência”, mas sem perda de uma ressonância transgressora de limites entre eles, uma síntese que não para de deslocar, evitando-o, o que seria um “centro ideal de convergência” (LS, 204; tr. Br., 177). É nessa síntese disjuntiva de acontecimentos sobrevoantes lá (acontecimento forâneo) e cá (acontecimento conceitual) que o pensamento pode encontrar sua produtiva necessidade isenta de subjetivismo, de representacionismo, de solipsismo conceitual etc” (ORLANDI, 2016, p. 16).

homem privado, o restabelecimento das relações com o gênero humano e com as coisas, a capacidade de intervenção e modificação das situações sociais em que se manifesta o interesse em ser maldoso e, conseqüentemente, a capacidade de evitar ou desafazer tal interesse. Afinal, o próprio personagem Emílio, em carta destinada ao Rousseau preceptor, relata que:

Cumpro minha tarefa, fico no meu lugar, uso esta curta vida com a inocência e simplicidade, já faço um grande bem com o mal que deixo de fazer entre meus semelhantes, satisfaço minhas necessidades satisfazendo as deles, eu os sirvo sem jamais prejudicá-los, dou-lhes o exemplo de ser bom e feliz sem preocupação e dificuldade (ROUSSEAU, 1994, p. 193-195).

Além disso, pode-se afirmar também que o aprender, em sua consistência conceitual, como a atividade de aprender a fazer uso de suas próprias faculdades, torna-se as ferramentas e os meios pelos quais o personagem Emílio é capaz de realizar o restabelecimento de suas relações interpessoais e com as coisas e o seu poder de intervenção e modificação das situações em que se encontra inserido e de seus próprios interesses frente aos obstáculos impostos pelos mecanismos sociais. Nesse sentido, um exemplo da atuação protagonista do aprender nesse processo é encontrado no seguinte relato também destinado ao Rousseau preceptor:

Aprendi a julgar saudavelmente as coisas que me cercavam e o interesse que por elas devia ter; julgava com princípios simples e verdadeiros; a autoridade, a opinião não alteravam meus juízos. Para descobrir as relações das coisas entre si, estudava as relações de cada uma delas comigo. Através de dois termos conhecidos, aprendia a encontrar o terceiro (ROUSSEAU, 1994, p. 21).

Diante do relato, compreende-se que a faculdade de julgar que Emílio aprende a fazer uso adequado corresponde a uma de suas ferramentas que ele dispõe para atuar e resistir frente à autoridade e à opinião, compreendidos como os obstáculos impostos pela atuação dos mecanismos sociais que pressupõem os interesses de comando, de obediência e de opressão que guiam as relações interpessoais vigentes na ordem social despótica. Válido acrescentar que o aprender a fazer uso da faculdade de julgar, de acordo com a periodização do aprendizado, em conjunto com o desenvolvimento da infância, que Rousseau apresenta no percurso do *Emílio* (1999), pressupõe o aprender a fazer uso

adequado das demais faculdades, como a de sentir, a de memorizar, a de raciocinar e a de imaginar.

Já em relação aos modos e à capacidade de aprender que o personagem Emílio apresenta durante todo o percurso de sua trajetória, tanto por meio da educação da natureza, das coisas e dos homens – que Rousseau descreve no decorrer da infância de Emílio -, quanto por meio do modo enigmático com que Emílio aprende, na vida adulta, a conhecer melhor as suas próprias paixões – enquanto se encontra submetido às paixões de outros, mas sem compartilhá-las, inserido na dura escravidão de bárbaros -, é possível afirmar que, independentemente do modo com que a relação de aprender de Emílio aconteça, ela sempre se dá por meio da experiência direta dos encontros com os signos. Isso sejam eles emitidos pela natureza, pelas coisas ou pelo gênero humano. Tal fato pode explicar o modo enigmático de Emílio aprender sobre as suas próprias paixões, ao se encontrar submetido às paixões de outro, mas não as compartilhar; logo, compreende-se que tal relação de aprendizagem se dá por intermédio dos signos. A experiência direta seja com a natureza, com as coisas ou com o gênero humano e a recusa às representações é uma constante no percurso teórico do *Emílio* (1999) ao *Os Solitários* (1994). A título de exemplo, encontra-se a seguinte passagem:

Primeiramente, vede bem que raramente cabe a vós propor o que ele deve aprender; cabe a ele desejá-lo, procurá-lo, encontrá-lo; cabe a vós colocá-lo ao seu alcance, fazer habilmente nascer esse desejo e fornecer-lhe os meios de satisfazê-lo (ROUSSEAU, 1999, p. 224).

Por fim, com o exposto até aqui, é possível afirmar, também, que o personagem Emílio, ainda que esteja inserido em contextos de servidão de uma ordem social despótica da infância à vida adulta e, devido aos seus modos de aprender, é capaz de retratar a manifestação da liberdade. Isso tanto segundo a definição de Rousseau, como o equilíbrio entre o desejar e as forças necessárias para realizar, quanto segundo a definição de Deleuze, como a possibilidade de compor os próprios problemas e inventar as próprias soluções. Logo, diante de ambas as definições, afirma-se, também, a consistência conceitual para o aprender, como o meio pelo qual a realização dessas liberdades possa acontecer mediante o uso adequado das faculdades frente aos encontros, aos

campos problemáticos e às situações vivenciadas em meio às relações de servidão, de opressão, de comando, obediência, além da possibilidade de intervir e modificar tais relações.

Desse modo, se, em *O que é a Filosofia?*, Deleuze e Guattari definem o conceito como “o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 42), então, propor uma consistência conceitual para o aprender corresponde a afirmá-lo como uma configuração de um acontecimento por vir. Além disso, se, na continuidade, os autores afirmam que: “Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 42), então, compreende-se que afirmar uma consistência conceitual para o aprender consiste em um empreendimento eminentemente filosófico. Ademais, se os autores também afirmam que:

O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 42).

Então, uma consistência conceitual para o aprender permite compreendê-lo como um acontecimento do ser humano vinculado ao estado de coisas no qual este se encontra inserido. Por consequência, também permite compreendê-lo como uma ocupação filosófica de primeira grandeza, de suma relevância para a continuidade tanto da produção quanto do aprendizado filosóficos.

Por fim, se os autores concebem que a filosofia, ao criar os conceitos, permite “Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimento...” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 42), então, propor uma consistência conceitual para o aprender fornece lastro para defini-lo como um acontecimento capaz de promover um novo evento das coisas e dos seres dentro do campo dos possíveis. Logo, no plano de composição desta tese, a afirmação de tal definição para o aprender promove a abertura do espaço para colocá-lo e pensá-lo no âmbito da ética e da política. Assim, o aprender é compreendido como meio para intervir e modificar as relações de servidão, no

sentido de abrir rupturas para uma possível busca pela liberdade, que ocorre, primeiramente, no âmbito do pensamento, a partir da constituição dos próprios problemas e, posteriormente, no domínio da ação.

Diante da composição a partir dos pensamentos filosóficos de Rousseau e de Deleuze e com o amparo das narrativas literárias, cumpre-se, portanto, a pretensão de propor uma consistência conceitual para o aprender, a fim de compreendê-lo como um conceito capaz de contribuir para o princípio ou para a abertura de um novo evento das coisas e dos seres, para um novo acontecimento, a partir das relações de servidão em direção para a manifestação da liberdade tanto quanto possível. Assim, a proposta de uma abordagem filosófica do aprender completa-se tanto pela via do problema quanto pela via do conceito, sob uma perspectiva em que os domínios da ética e da política se entrelaçam, a fim de buscar a livre manifestação criativa do pensamento, a partir da constituição dos próprios problemas, como meio para romper com a baixeza do pensamento servil, composto apenas pela associação de ideias na busca de soluções para problemas previamente estabelecidos, o que caracteriza o domínio da opinião sobre a degeneração do pensamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a composição do percurso teórico exposto nos três capítulos desta tese, foi possível dedicar-se à experiência de realizar, nas palavras de Orlandi, em “O que se passa entre o ensinar e o aprender” (2021): “manobras conceituais propensas a necessidade de buscas” em torno do aprender. Além disso, na sequência, o autor também define em que consiste tal necessidade e, sobretudo, a sua pertinência:

Essa necessidade se reitera num permanente viver em campos problemáticos; e o ganho das buscas consiste na ajuda que podem prestar à determinação de problemas e seus enfrentamentos pelos que os sofrem. É como se os educadores devessem fazer sempre a seguinte pergunta: como levar o ensinar a ser menos prejudicial ao aprender? (ORLANDI, 2021, p. 13).

Desse modo, em consonância com a necessidade de busca definida por Orlandi, houve, então, nesta tese, a pretensão de abrir um espaço-tempo para afirmar o protagonismo do aprender com consistência, por meio das vias do problema e do conceito filosófico, entre as filosofias de Rousseau e de Deleuze, em um movimento de transição da servidão à liberdade, inserido em um plano traçado sob as perspectivas da ética e da política, juntamente com o auxílio da literatura.

Acerca de tal auxílio, é pertinente recordar a sua presença efetiva, de maneiras distintas, nos três capítulos. No fim do primeiro, pelas vias da teoria de Cândido (2011) e das narrativas literárias de *A terra dos homens* (2015) e de *Os Solitários* (1994), ela contribuiu para organizar a composição do problema filosófico em torno do aprender a partir dos pensamentos de Rousseau e de Deleuze. No fim do segundo, as narrativas de *A terra dos homens* (2015) também contribuíram para expor uma ilustração do percurso que leva à propagação das relações de servidão do âmbito social ao interior do gênero humano, desde as primeiras relações interpessoais da infância. Por fim, no terceiro, as falas do personagem Emílio permitiram a enunciação da afirmação do conceito do aprender em relação ao conceito de liberdade.

Além disso, a experiência de colocar o problema da consistência para o aprender entre as filosofias de Rousseau e de Deleuze também segue em consonância à proposta de Orlandi (2021), pois, na sequência do texto, ele apresenta a seguinte constatação em relação à necessidade e ao sentido da busca:

Assim, as buscas implicam encontros que buscam outros encontros. Por isso, é possível dizer que “aprender é sempre organizar o encontro”. Foi mais ou menos isso que ouvi Deleuze falando numa aula; no caso de aprender a nadar, por exemplo, é preciso “escolher as vagas”, e no caso de estudos teóricos, é preciso “penetrar”, pois “não se aprende abstratamente” e a “alegria” precisa inundar o aprendizado, “que as paixões se componham”. São “composições de conexões e conexões compostas” que “tornam adequadas as ideias” e “levam os afetos a serem ações (ORLANDI, 2021, p. 14)⁴⁸.

Desse modo, pode-se afirmar que, ao organizar o encontro entre as filosofias de Rousseau e de Deleuze, torna-se possível o “penetrar” na busca pela consistência do aprender entre as noções de servidão e de liberdade. Isso no sentido de consistência de um problema que Orlandi apresenta: “Um problema consiste, tem a consistência daquilo que o diferencia de outros problemas num campo problemático” (ORLANDI, 2021, p. 18-19). Logo, o campo problemático, traçado na composição desta tese, oportunizou a composição de problemas e a abertura de questões tanto de primeira grandeza, como o fio condutor que perpassa os três capítulos, quanto a abertura de outras possíveis questões aleatórias ou coadjuvantes, que podem contribuir para novos estudos alternativos ou correlatos e forçar a pensar em abordagens em torno do aprender por vias complementares.

Como problemática principal em torno da busca por uma consistência para o aprender desenvolvido no percurso teórico articulado nos capítulos,

48 No curso sobre Spinoza, encontra-se a seguinte afirmação de Deleuze sobre a definição de aprender como organização de encontros: “Vivi sobre um ritmo, no qual esperava perpetuamente o efeito de um corpo exterior sobre o meu – chamamos o mar de corpo, correto? Esperava o efeito. Podia ter alguma alegria. Sim, havia algumas pequenas alegrias: “Oh, é divertido!”, “Viu que bela onda?”, “Venci, dessa vez ela não me derrubou”. [...] Todos nós passamos por isso e aprendemos qualquer coisa. Isso é uma análise do que significa aprender. Aprender é isso. O que é o aprendizado? Começar, pouco a pouco, a selecionar. O que é saber nadar? É saber que um corpo tem certos aspectos. Trata-se de saber organizar um encontro. Aprender é sempre organizar um encontro. [...] Quando vocês alcançam esse saber-viver, podem dizer que possuem a sua potência. Antes, só poderiam dizer que tendiam a aumentá-la” (DELEUZE, 2008, p. 307-308).

primeiro, a inserção do aprender na via dos problemas filosóficos ocorreu de dois modos distintos, porém, complementares, a saber: inicialmente, foi exposto o movimento de ascensão do aprender de uma mera noção pressuposta subjetiva e coadjuvante, na Antiguidade Clássica e na Idade Média, ao protagonismo como problema filosófico, na Modernidade e na Contemporaneidade.

A partir do conteúdo levantado nesse breve recorte e delimitação da história da filosofia, deu-se o segundo modo de abordagem do aprender, que consistiu em colocá-lo em um campo problemático singular, por meio da composição de um encontro entre as filosofias de Rousseau e de Deleuze, intermediado pelo auxílio da literatura sob a narrativa literária de Exupéry e da percepção teórica de Cândido.

Com isso, foi possível forçar o pensar em torno do aprender como um problema filosófico singular inserido em um domínio em que a ética e a política se entrelaçam. Isso porque tal campo problemático colocou em questão o modo com que o personagem Emílio, na vida adulta, reduzido à condição de escravidão, submetido às paixões violentas de seus senhores, mas sem compartilhá-las, foi capaz de aprender mais sobre as suas próprias paixões do que com as lições recebidas de seu antigo preceptor na infância, segundo a educação da natureza, das coisas e dos homens.

Em meio a esse cenário, questionou-se, também, a respeito dos obstáculos que ofertaram resistência ao Emílio e às ferramentas de que dispôs a seu favor, que lhe permitiram intervir e modificar tal situação de escravidão. Isso a fim de reinar sobre si mesmo e obter uma manifestação de liberdade, ainda que estivesse reduzido à escravidão.

Em seguida, no segundo capítulo, o desenvolvimento de tal problemática ganhou continuidade por meio do início da busca por uma consistência conceitual para o aprender inserido, agora, na via dos conceitos filosóficos. Nesse sentido, o ponto de encontro entre a via do problema e a via do conceito acontece na submissão do aprender aos seus entraves e obstáculos correlatos à imposição da noção de servidão ou escravidão em seus múltiplos modos de manifestação.

Para tanto, primeiramente, a noção de escravidão foi definida sob a perspectiva da filosofia de Deleuze, em que o aprender se encontra submetido a uma imagem dogmática do pensamento. E, por consequência, há a necessidade de liberá-lo de tal condição, a fim de manifestar os seus demais modos de realização, para além da limitação da aquisição de um saber pré-estabelecido, em conjunto com a prática de um pensar criativo sem imagem.

Posteriormente, a noção de servidão foi abordada sob a perspectiva da filosofia de Rousseau. Nela, primeiramente, a servidão é definida a partir da instituição de mecanismos sociais que levam à consolidação de uma sabedoria servil e de um governo despótico, os quais se propagam da infância à vida adulta, com a constituição de relações interpessoais de dependência mútua entre senhor e escravo, entre comando e obediência, e a formação de tiranos.

Em seguida, a noção de servidão é definida por sua propagação nas relações interpessoais, mediadas pela opinião pública. Por consequência, a servidão é levada a alcançar e se impor na interioridade do gênero humano, por meio das contradições entre o ser e o parecer e do abuso das faculdades, o que constitui a gênese da maldade. Assim, foi compreendido como os obstáculos, que ofertam resistência ao personagem Emílio, à imagem de pensamento dogmático, que fundamenta a sabedoria servil, à instituição do governo despótico, ao império da opinião pública, das paixões e necessidades artificiais, ao vício do interesse e da prática da maldade foram efetivados.

Por fim, no terceiro e último capítulo, a busca por uma consistência conceitual para o aprender desenvolveu-se no sentido de aproximá-lo da noção de liberdade e afirmá-lo propriamente como um conceito filosófico. Para tanto, primeiramente, foram expostas as definições de conceito e de personagem conceitual de Deleuze e Guattari, em *O que é a filosofia?* (2010). Na sequência, o próprio personagem Emílio foi definido como um personagem conceitual, responsável pela incumbência de enunciar a definição do aprender como conceito filosófico correlato à definição de liberdade, na filosofia de Rousseau. Para tanto, posteriormente, retornou-se ao caso Emílio, em *Emílio ou da Educação* (1999), juntamente com *Os Solitários* (1994), com a intenção de identificar as ferramentas que o personagem dispôs ao seu favor para atuar

frente às relações de servidão e, a partir delas, aprender a obter uma experiência de liberdade.

Nesse contexto, a liberdade foi definida como a compreensão apenas da necessidade da natureza e o equilíbrio entre o desejar, a força e o uso adequado das faculdades para realizá-la. Já entre as faculdades, destaca-se a faculdade de sentir, de memorizar, de imaginar, de raciocinar que atuam em conjunto com a vontade e a consciência como as ferramentas pelas quais Emílio pode atuar e modificar as situações de opressão e servidão, bem como reestabelecer a sua relação com as coisas, criar para si novos deveres de acordo com as situações vividas, resistir às paixões artificiais e ao interesse em ser maldoso.

Ainda no capítulo terceiro, o aprender também foi afirmado como conceito correlato à definição de liberdade, porém, agora, sob a perspectiva da filosofia de Deleuze, como a capacidade ou possibilidade do aprendiz em compor os próprios problemas e inventar suas respectivas soluções, em acordo com a relação singular entre os seus atos subjetivos e as Ideias objetivas manifestadas pela emissão de signos dos demais corpos que compõem o campo problemático em que o aprendiz se encontra inserido. Para tanto, torna-se necessário ao aprendiz, após o encontro violento com os signos que o forçam a pensar e dá início ao processo de aprender ainda inconsciente, a partir do exercício disjuntivo ou desarmônico das faculdades, ampliar tal processo no sentido de adquirir um novo uso mais adequado, criativo e consciente de suas faculdades, diferente do uso da reconhecimento, que lhe torne capaz de erigir novos acontecimentos e novas modificações no estado de coisas e dos seres sobre os quais ele atua e, por fim, devir o que ainda não existe.

Nessa perspectiva, o aprender é afirmado como um acontecimento que, a partir de um princípio de liberdade, é capaz de unir a subjetividade do espírito com as Ideias objetivas da natureza, por intermédio dos signos, e compor as condições para a criação e a invenção do novo, para a modificação dos estados de coisas e a liberdade para devir o que ainda não existe e poderia nunca ter existido.

Já no desfecho do terceiro capítulo, a busca por uma consistência conceitual para o aprender em questão ganhou também o seu próprio desfecho, com a composição de uma espécie de síntese disjuntiva entre as filosofias de

Rousseau e Deleuze, a fim de complementar a abordagem em questão sobre o aprender. Desse modo, a promoção do encontro entre as filosofias de Rousseau e de Deleuze foi realizada por uma via de mão dupla. Primeiramente, por meio da leitura e textos de Deleuze sobre Rousseau. Isso permitiu avançar na compreensão de possíveis influências que a filosofia de Rousseau pode ter exercido na composição própria do pensamento filosófico de Deleuze. Posteriormente, foram levantadas as possibilidades de influência que as noções típicas da filosofia de Deleuze podem exercer para lançar novas luzes, interpretações e compreensões para o pensamento filosófico e para a obra de Rousseau. Tal fato foi sustentado por meio do encontro com um crescente e recente movimento de realização de estudos e pesquisas nesse sentido.

Além da busca por uma consistência conceitual, entre Rousseau e Deleuze, pelas vias do problema e do conceito filosófico, inseridas em um domínio em que a ética e a política se entrelaçam na transição da servidão à liberdade, com o percurso teórico articulado nos três capítulos, foi possível também identificar e abrir outras questões em torno do aprender que, aqui, acabaram ficando paralelas ou secundárias, mas que possuem potencial para fornecer margem e alternativa à realização de outros estudos. Nesse sentido, é possível destacar, em primeiro lugar, a oposição observada entre a afirmação de Platão de que nada que tenha entrado pela violência permanece no espírito justamente com o modo com que Emílio aprende submetido à escravidão e às paixões violentas de seus senhores; depois, acontece também com a definição de Deleuze, em que o pensar se dá por meio do encontro com signos que violentam as faculdades.

Outra oposição foi identificada em Aristóteles com o privilégio que ele atribui, na *Metafísica* (2002), à experiência de ensinar em relação à experiência de aprender. Por outro lado, na Contemporaneidade, Schérer (2005) interpreta que Deleuze eleva a experiência de aprender ao protagonismo maior ao afirmá-la como o modelo de todas as outras experiências. Ainda acerca da relação entre o ensinar e o aprender, uma segunda oposição também foi encontrada entre a subordinação do aprender ao ensinar, proposta por Tomás de Aquino, no *De Magistro* (2000), na Idade Média, com, mais recentemente, a abertura para uma

possível reversão de tal subordinação, por meio da questão colocada por Orlandi (2021) sobre como o ensinar pode ser menos prejudicial ao aprender.

Além das oposições, uma outra temática, encontrada no decorrer do percurso teórico dos três capítulos, mas que necessita de maior espaço e tempo para investigá-la a contento, diz respeito à relação do aprender com a linguagem. Isso também pode ser abordado sob a perspectiva do encontro entre Rousseau e Deleuze, devido à relevância que a linguagem exerce em ambos os autores tanto em relação à imposição da servidão, à mudança do estado de coisas e à prática da liberdade, quanto em relação à interpretação dos signos, composição dos problemas e invenção de soluções.

Ademais, no decorrer do percurso teórico, mas também em segundo plano, algumas outras problemáticas em torno de possíveis alternativas para definir o aprender foram provocadas, como: a possibilidade de formulação para uma ciência do aprender; a relação do aprender com o devir; a possibilidade de compreender o aprender como uma força humana demasiada humana; a possibilidade de uma experiência, intelectual, sensível e visual do aprender; a possibilidade do aprender ser compreendido como uma necessidade humana, com um potencial humanizador e criador de sentido, semelhante ao caso da literatura; o sentido do aprender sobre si mesmo tanto como descoberta quanto como criação ou invenção. Logo, todas elas possuem relevância e potencial para a continuidade da busca por uma definição consistente do conceito de aprender para além da pesquisa e da tese aqui realizadas.

Por fim, como Deleuze afirma em seu *Abecedário*, especificamente no *H de História da Filosofia*, que: “Fazer história da filosofia é um longo aprendizado, em que se aprende, em que se é aprendiz, nesse duplo campo: a constituição dos problemas, a criação dos conceitos” (DELEUZE, 2010, p. 35) e que ao professor de filosofia cabe explicar tal processo, logo, na posição de pesquisador e docente em filosofia, é possível afirmar que o processo de composição desta tese em torno do aprender, colocado como noção pressuposta, como problema e como conceito filosóficos, da Antiguidade à Contemporaneidade, oportunizou a experiência desse longo aprendizado promovido por meio do encontro com o recorte da história da filosofia aqui delimitado. Além disso, a partir dele, as próprias experiências em torno do aprender a ser pesquisador e do aprender a

ser professor também foram potencializadas e aprimoradas. O que contribui para afirmar a relevância do aprender como condição para a continuidade da produção e dos aprendizados filosóficos e, conseqüentemente, como um processo que cabe à filosofia se ocupar, de maneira consistente, inclusive nos domínios da ética e da política. Logo, não há razão para relegar ou limitar a potência criativa do aprender aos saberes das demais áreas do conhecimento que se dedicam à abordar questões educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Tiago Alexandre Fernandes. *Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de O Emílio de Rousseau*. Fractal: Revista de Psicologia, v. 30, p. 302-309, 2018.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. In: Os Pensadores IV. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Borheim da versão inglesa de W. D. Rosá. 1.Ed.; São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- ARISTÓTELES. *Metafísica* vols. I, II, III, 2ª edição. Ensaio introdutório, tradução do texto grego, sumário e comentários de Giovanni Reale. Tradução portuguesa Marcelo Perine. São Paulo. Edições Loyola. 2002.
- ASSMANN, Hugo. *A metamorfose do aprender na sociedade da informação*. Ciência da informação, v. 29, p. 07-15, 2000.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BIANCO, Giuseppe. *Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito*. Educação & Realidade, v. 27, n. 2, 2002.
- BOTO, Carlota. *Rousseau preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras*. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 226-246, 2013.
- BOTO, Carlota. *A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau*. Educação e pesquisa, v. 36, n. 1, 2010.
- CAFFAGNI, Lou Guimarães Leão. *Da polêmica sobre a literalidade e o aprendizado na obra de Deleuze*. Educação em Revista, v. 38, 2022.
- CÂNDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- CASSIRER, Ernest. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.
- CHAVES, Rosângela Almeida. *O conceito de opinião pública em Rousseau: da corrupção do indivíduo à transparência do corpo político*. Inquietude, Goiânia, vol. 08, nº 01, 2017.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTA, Dhemersson Warly Santos; DE BRITO, Maria dos Remédios. *Inspiração deleuziana: sobre o aprender e a decepção*. APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, n. 25, p. 84-93, 2021.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. *Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto* – São Paulo: Cortez, 2011.
- DA SILVA FAÇANHA, Luciano; DE CASTRO FREITAS, Flávio Luiz. *Uma breve conversa de Deleuze para com Rousseau*. PERI, v. 8, n. 1, p. 104-119, 2016.
- DE CASTRO FREITAS, Flávio Luiz. *O filósofo como médico da civilização e o materialismo do sábio*. Poliética. Revista de Ética e Filosofia Política, v. 7, n. 2, p. 56-77, 2019.

DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos (1953-1974)*. Preparação: David Lapoujade e Luiz B. Orlandi. Tradução: Luiz B. Orlandi e outros. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo* / Gilles Deleuze; tradução de Luiz B. L. Orlandi. - São Paulo: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter pal Pelbart. - Sao Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Curso sobre Rousseau: la moral sensitiva o el materialismo del sábio* / Gilles Deleuze; compilado por Pablo Ariel Ires; prólogo de Diego Andrés Sztulwark. – 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus, 2016.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição* / Gilles Deleuze; tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Différence et répétition*. – 7.ed. – Paris PUF (Épiméthée), 1993.

DELEUZE, Gilles. *Em medio de Spinoza*, Cactus, Bs. As., 2008, pp. 124-131.

DELEUZE, Gilles. *Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)* / Gilles Deleuze; tradução para o português Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. – 3. ed. – Fortaleza: EdUECE, 2019.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido* / Gilles Deleuze; tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. - São Paulo: Perspectiva, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos* / Gilles Deleuze; tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles. *O que é a filosofia?* / Gilles Deleuze e Félix Guattari; tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. – São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática* / Gilles Deleuze - São Paulo: Escuta, 2002.

DESCARTES, René. *Discurso do método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas*. Introdução de Gilles-Gaston Granger; Prefácio e notas de Gérard Lebrun; Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DOZOL, Marlene de Souza. *Com Jean-Jacques Rousseau: pelas margens*. Cadernos de Educação, n. 41, 2012.

DOMINGUES, Chirley. *Júlia ou a Nova Heloísa: entre a literatura e a filosofia*. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1157-1174, set./dez. 2018

DOZOL, Marlene de Souza; REIS, Lia Presgrave. *Rousseau e o sentimento de existência como recurso autobiográfico e autoformativo*. Revista Dialectus, Fortaleza (CE), ano 8, n. 15, p. 122-142, ago./dez. 2019.

FAÇANHA, Luciano da Silva. *Natureza: o recurso da memória na Nova Heloísa de Rousseau*. Revista Educativa, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 82-94, 2017.

FIRMINO, Suely. *Yoga: mente, corpo e emoção* / Suely Firmino. – São Paulo: Madras, 2004.

- FORTES, Luiz Roberto Salinas. *Rousseau: da teoria à prática*. São Paulo: Ática, 1976.
- GALLINA, Simone Freitas da Silva. *Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze*. Campinas [Tese]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- GALLINA, Simone. *O ensino de filosofia e a criação de conceitos*. Cadernos Cedes, v. 24, p. 359-371, 2004.
- GALLO, Sílvio et al. *As múltiplas dimensões do aprender*. In: Congresso de Educação Básica-COEB: aprendizagem e currículo. Anais do... Florianópolis: COEB. 2012.
- GALLO, Silvio. *O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari*. Perspectiva, v. 18, n. 34, p. 49-68, 2000.
- GRISOTTO, Américo. *O curso de Deleuze sobre a filosofia política de Rousseau*. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. p. 205-218, nov. 2012.
- HEUSER, Ester Maria Dreher. *A Filosofia da discórdia de Gilles Deleuze e a necessidade de uma educação dos sentidos: para pensar o “momento da sensibilização” no ensino de filosofia*. Revista Fermentario, v. 2, n. 7, 2013.
- HEUSER, Ester Maria Dreher. *História da filosofia: escola de intimidação ou de criação?*. In: VIII Simpósio sul-brasileiro sobre o ensino da filosofia, formação docente e cidadania, v. 14, p. 1-11, 2008.
- HEUSER, Ester Maria Dreher. *Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2010.
- HICKEL, Neusa Kern. *Clínica de (um) aprender: autorias em devir / Neusa Kern Hickel*. – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2021.
- KASTRUP, Virgínia. *Aprendizagem, arte e invenção*. Psicologia em estudo, v. 6, p. 17-27, 2001.
- KAWAUCHE, Thomaz. *Educação e filosofia no Emílio de Rousseau*. São Paulo: Editora Unifesp, 2021.
- KAWAUCHE, Thomaz. *Bento Prado Leitor de Rousseau*. Sísifo, v. 7, 2018.
- LISPECTOR, Clarice; GOULART, Beth. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Sabiá, 1969.
- MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia / Roberto Machado*. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- MAIA, Leonardo. *Educação e liberdade em Rousseau – comentários acerca do Emílio*. In: FilosofiaS da educação / Angela Santi, Leonardo Maia, Paolo Vittoria organizadores. – 1. ed. – Curitiba: Appris, p. 51-68, 2015.
- MARUYAMA, Natalia. *A morte moral e a economia dos desejos no Emílio de Rousseau*. Revista Dissertatio de Filosofia, v. 29, p. 183-200, 2009.
- MATTOS, Franklin. *A força da linguagem e a linguagem da força*. In: *A retórica de Rousseau e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.
- MATTOS, Franklin. *“Teatro e Amor Próprio”*. In: *Carta a D’Alembert*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. pp. 11-22.

MENEZES E SILVA, Christiani Margareth de. *O conceito de doxa (opinião) em Aristóteles*. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 29, n. 2, p. 43-67, 2016.

MONTENEGRO, Gonzalo. *Émile Bréhier e a noção de problema em Différence et répétition de Gilles Deleuze*. 2014.

MORAES, Mirea Teresinha B. Silva. *Os Solitários: um epílogo para Emílio-The Loners: an epilogue to Emile*. Anais do SEFIM-Simpósio de Estética e Filosofia da Música, v. 3, n. 6, 2017.

MORETTO, Fulvia M.L. *Introdução in: Júlia ou a Nova Heloísa*. Tradução de Fúlvia Moretto. São Paulo: Hucitec; Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

MORETTO, Fulvia M.L. *Introdução in: Textos autobiográficos & outros escritos / Jean-Jacques Rousseau*; Tradução, Introdução e Notas Fulvia M. L. Morreto. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

MOSCATELI, Renato. *Porque Emílio não é o cidadão republicano*. Argumentos Revista de Filosofia, Fortaleza, ano 4, n. 8, p. 135-149, jul./dez. 2012.

NEUSCHARANK, Angélica; DE OLIVEIRA, Marilda Oliveira. *Encontros com signos: possibilidades para pensar a aprendizagem no contexto da educação*. Educação, v. 42, n. 3, p. 585-596, 2017.

NUNES, Lidia Cristina Costa. *Literatura e filosofia: as personagens conceituais do romance Júlia ou A Nova Heloísa de Jean-Jacques Rousseau na perspectiva de Gilles Deleuze e Félix Guattari*. 2022. 80 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

ORLANDI, Luiz Benedicto L. *Que se passa entre ensinar e aprender?*. APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, n. 25, p. 12-40, 2021.

ORLANDI, Luiz Benedicto L. *Prefácio*. In: *Deleuze: uma filosofia do acontecimento / François Zourabichvili*; tradução e prefácio de Luiz B. L. Orlandi. – São Paulo: Editora 34, 2016.

PARNET, Claire. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Site Dossiê Deleuze, 2010.

PERES PISSARRA, Maria Constança. *Rousseau: a política como exercício pedagógico*. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2005.

PESSOA, Rockson Costa. *Como o cérebro aprende?*. 1ª. Ed. São Paulo: Vetor Editora, 2018.

PICHLER, Nadir Antonio. *O ensino na obra de magistro de Tomás de Aquino. Thaumaze in: Revista Online de Filosofia*, v. 2, n. 3, 2008.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

PRADO JR, Bento; MATTOS, Franklin de (Apres.) (Org.). *A retórica de Rousseau: e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify, 2008. 456p.

QUADROS, Paulo da Silva. ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: 2001. Scitis, Ano I, Vol. 2, Jan. - Jun. Universidade Paulista, 2015.

RAMOS, Maria Neide; BRITO, Maria Remédios. *Do pensamento dogmático ao pensamento-problema: por uma aprendizagem-acontecimento*. Comunicações, v. 21, n. 2, p. 183-198, 2014.

REIS, Cláudio A. *Rousseau e a arte de observar e julgar os homens*. Kriterion, Belo Horizonte, MG, v. 43, n.105, p. 67-96, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral*. Organização e apresentação José Oscar de Almeida Marques; trad. José Oscar de Almeida Marques... [et al.]. – São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Confissões*. Tradução de Fernando Lopes Graça; introdução de João Gaspar Simões. 2 ed. Lisboa: Portugalia, 1964.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os Devaneios do Caminhante Solitário*. Brasília: UNB, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes / Jean-Jacques Rousseau; Trad. Lourdes Santos Machado; Introdução e notas de Paulo Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. 1.Ed.; São Paulo: Abril Cultural, 1973.*

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile e Sophie ou os solitários*. Trad. Françoise Galler; revisão da tradução Dorothée de Bruchard. Ed. Bilingue. Porto Alegre. Paraula, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Júlia ou a Nova Heloísa*. Tradução de Fúlvia Moretto. São Paulo: Hucitec; Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Trad. Dorothée de Bruchard; Revisão Walter Carlos Costa. Ed. Bilingue. Porto Alegre. Paraula, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Textos autobiográficos & outros escritos/Jean-Jacques Rousseau; tradução, introdução e notas Fulvia M. L. Morreto. – São Paulo: Editora UNESP, 2009.*

ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; DE SOUZA BRIDI, Fabiane. *Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2015.

ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; DE SOUZA BRIDI, Fabiane Romano. *Plasticidade cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2018.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; DOS SANTOS RIESGO, Rudimar. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2015.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Terra dos homens / Antoine de Saint-Exupéry; tradução e notas Julia da Rosa Simões; Apresentação Sandra Guimarães. – São Paulo: Via leitura, 2015.*

SCHÉRER, René. *Aprender com Deleuze*. Educação & Sociedade, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, 2005.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo; seguido de sete ensaios sobre Rousseau / Jean Starobinski; Trad. Maria Lúcia Machado*. – São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SORDI, Regina Orgler. *Proust-Deleuze: do aprendizado da vida ao aprendizado da arte*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 61, n. 3, p. 2-10, 2009.

SOULIÉ, Charles. *Deleuze pedagogo: ou a voz do mestre de Vincennes*. Revista Linhas, v. 16, n. 32, p. 286-314, 2015.

TOMÁS, de Aquino, Santo. *Sobre o ensino (De magistro) e Os sete pecados capitais / Tomás de Aquino; tradução e estudos introdutórios Luiz Jean Lauand*. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro G. *Do aprendizado: as lições do professor-Deleuze*. Educação Unisinos, v. 22, n. 3, p. 322-331, 2018.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze e a questão da literaridade*. Educação & Sociedade, v. 26, p. 1309-1321, 2005.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento / François Zourabichvili; tradução e prefácio de Luiz B. L. Orlandi*. – São Paulo: Editora 34, 2016.