

PELAS VIAS DE UMA DIDÁTICA DA OBRA DE ARTE

Journey along a didactics of the work of art

Eliana Gomes Pereira Pougy
Universidade de Mogi das Cruzes

Resumo: trata-se de um artigo teórico, de cunho filosófico-educacional, visando analisar o dispositivo saber-poder da didática e propor a base epistemológica para a construção de uma Didática da Obra de Arte. A partir da perspectiva pós-estruturalista, com destaque para a produção de Michel Foucault, faz-se uma arqueologia dos discursos didáticos da Bíblia, da Didactica magna de Comenius, do O Emílio ou da Educação de Rousseau e do Democracia e Educação de Dewey, e percebe-se que esses discursos compartilham, a despeito de suas especificidades e seus diferentes objetos, o mesmo paradigma geral segundo o qual se estruturam os saberes científicos da comunicação. Também a partir da perspectiva pós-estruturalista, enfocando as idéias de Gilles Deleuze e Felix Guattari, propõe-se a base epistemológica para a construção de novas formas de pensar a didática ou a relação educação-comunicação. Assim como Deleuze e Guattari afirmaram que existe uma pedagogia que é do Conceito, pode-se propor a existência de uma Didática que é da Obra de Arte. Essa didática, que entende a relação didática como agenciamento e a comunicação como redundância e observação, pode ajudar-nos a compreender os momentos em que o processo de ensino e de aprendizado se processa entre o mundo do ruído e da construção de sentido, o mundo da criação.

Palavras-chave: Educação. Comunicação. Didática. Ruído.

Abstract: this is a theoretical article of a philosophical-educational nature, whose aim is to analyze the knowledge-power device of didactics, and to propose the epistemological basis for the construction of a Didactics of the Work of Art. Based on the post-structuralist perspective, notably on Michel Foucault's work, the text realizes an archaeology of the didactic discourses of the Bible, of Comenius' Didactica Magna, of Rousseau's Emile, and of Dewey's Democracy and Education, observing that these discourses share, despite their specificities and different objects, the same broad paradigm according to which the scientific knowledges of communication are structured. Still from a post-structuralist outlook, now focusing on the ideas of Gilles Deleuze and Felix Guattari, the article expounds the epistemological basis for the construction of new forms of thinking didactics or the education-communication relation. Just as Deleuze and Guattari affirmed the existence of a pedagogy of the Concept, one can propose a Didactics of the Work of Art. Such didactics, which understands the didactic relation as agency, and the communication as redundancy and observation, can help us to understand the moments at which the process of teaching and learning occurs between the world of noise and that of the construction of meaning, the world of creation.

Keywords: Education. Communication. Didactics. Noise.

Linguagem, comunicação e didática

A história nos mostra que, a partir da era Moderna, em nome da democracia, da igualdade social e da liberdade de expressão, aquilo que era dever de alguns passou a ser um direito de todos: sem sombra de dúvidas, em nossos dias, podemos falar e ouvir como em nenhum outro tempo histórico. Em nome do diálogo democrático, a filosofia, as artes e as ciências se uniram para permitir que todos possam comunicar-se eficaz e igualmente.

Foucault foi o principal teórico que, de forma metodológica, nos provou que o falar e o ouvir fazem parte de uma estratégia do poder disci-

plinar e controlador que caracteriza o nosso tempo e que tem origem em outros tempos: cristalizações que retornam diferentes, mas que continuam a existir. A continuidade do poder se mantém por meio de estratégias diversas que enganam, seduzem, criam ilusões e convencem-nos de que somos autônomos. Na Educação, isso se traduz nas estratégias didáticas que, baseadas nas teorias pedagógicas, buscam garantir o diálogo pedagógico ideal.

Desde que Dewey afirmou que educar é comunicar, em sala de aula, os alunos falam mais, opinam mais, reivindicam mais e os professores são 'ouvidos' das mais diversas maneiras: por meio de filmes, objetos da cultura, obras de arte. Na administração escolar, os professores planejam mais, relatam mais, propõem mais e os gestores ouvem mais, organizam mais, respondem mais...

Assim, em busca do diálogo pedagógico ideal, foram criadas teorias científicas, testadas e comprovadas, que resultam no controle absoluto do falar e do ouvir na escola: só o que mudou foram os mecanismos de controle. Dessa forma, compreende-se que as estratégias didáticas são um dispositivo do saber-poder.

E o que une todas as formas de didática, desde a mais tradicional até a mais renovada, desde a mais técnica até a mais crítica, a despeito de suas diferentes formas, de suas especificidades e de seus diferentes objetos, é o paradigma geral segundo o qual se estruturam os saberes científicos da comunicação: o paradigma da transmissão de mensagens e, conseqüentemente, a ideia de não-transmissão, ou de uma diferença entre o que se ensina e o que se aprende, como ruído.

Um paradigma funciona como uma estrutura de pensamento arraigada, deriva de uma imposição dos detentores do saber oficial e resulta principalmente na conceituação do que é ou não verdade. O paradigma da comunicação entende o ruído como uma exceção, como algo que se deve negar e ocultar ou mesmo 'consertar' para que a transmissão das mensagens ocorra sem problemas. Entretanto, podemos afirmar que o ruído existe e faz parte do processo de comunicação não como uma exceção, mas como uma regra. E como tal, possui sua especificidade e tem uma parte ativa do processo de comunicação.

O paradigma da comunicação que entende o ruído como exceção faz parte de um outro paradigma mais forte e poderoso que sempre esteve presente no pensamento ocidental: o paradigma da disjunção, que preconiza a separação e a dicotomização entre sujeito e objeto do conhecimento, que preconiza a linguagem como representação do real e que não compreende toda a complexidade do pensamento humano.

A ideia geral sobre linguagem que permeia os discursos didáticos, como o discurso da Bíblia, da Didática Magna de Comenius, do O Emílio ou da Educação de Rousseau e do Democracia e Educação de Dewey, analisados por mim em minha dissertação de mestrado mediante a arqueologia do discurso, método desenvolvido por Michel Foucault, é a ideia de que a linguagem trabalha com signos que servem para representar e

significar as coisas do mundo e as ideias.

Esses signos possuem um código comum de representação que deve ser conhecido tanto pelo professor quanto pelo aluno. Caso o professor e o aluno não possuam o mesmo código de representação, caso os signos utilizados pelo professor não signifiquem aquilo que deva ser ensinado e aprendido, e caso a resposta do aluno não seja adequada à significação comunicada a ele pelo professor, a comunicação não acontece. Por essa via, o aprendizado também não.

A principal consequência na Educação desse modo de pensar a linguagem é a necessidade que se criou de se ensinar linguagem para as crianças a fim de que elas sejam detentoras do código comum de representação usado para a comunicação. Isso é tão enraizado em nossa cultura que nunca questionamos essa necessidade, que se tornou, para nós, algo natural. Entretanto, ensinar linguagem não é algo natural, e sim algo construído histórica e socialmente, algo que faz parte da cultura, entendida como aquilo que cria civilizações, valora determinadas produções e mantém um mercado de produtos culturais e os jogos do poder (GUATTARI; ROLNIK, 2005).

A segunda consequência do uso da linguagem comunicacional na Educação é a valorização da linguagem lógica em detrimento da linguagem mitológica. O uso da linguagem lógica na Educação estruturou o modo como professor e aluno se comunicam em sala de aula, o modo como os saberes são organizados no currículo e o valor que damos ao significado dos conceitos e das ideias. Esse valor está presente principalmente na forma como avaliamos o aprendizado de nossos alunos. Em geral, o que se avalia neles é se o significado dos conceitos e das ideias transmitidos ou mediados pelo professor foi compreendido e assimilado. Em outras palavras, a significação é o conhecimento para nós.

Em nossa tradição filosófica, o conhecimento está ligado à razão e seus princípios. A definição que fazemos de nós mesmos é de que somos seres racionais. A razão obedece a determinadas regras que nem chegam à nossa consciência quando pensamos. O conhecimento racional segue determinados princípios que são opostos ao conhecimento ilusório (costumes, preconceitos, aparências), às emoções e aos sentimentos (paixões cegas, caóticas, desordenadas), à crença religiosa (a revelação divina) e ao êxtase místico (inconsciência).

A atividade racional possui duas modalidades: a intuição e o raciocínio. De um modo geral, entendemos a intuição como uma compreensão global e completa de uma verdade, de um objeto ou de um fato. De uma só vez, a razão capta todas as relações que constituem a realidade e, também, a verdade. O raciocínio trabalha de forma diferente: ele é o processo do conhecimento. O conhecimento pode se dar, em algum momento do processo, por meio da intuição.

No entanto, para nós, o conhecimento racional é mais importante porque ele trabalha com provas e demonstrações, e trabalha com o discur-

so, principalmente com o discurso que generaliza e universaliza. O conhecimento racional cria teorias, discursos que ganham o status de verdade (CHAUÍ, 2004).

Há que se perguntar, então, como adquirimos a razão ou o conhecimento racional.

A filosofia se divide, em relação a isso: existem correntes filosóficas que aceitam que a razão é inata, e existem correntes que aceitam que a razão é adquirida. Essa é a questão principal que moveu mudanças no modo como encaramos o conhecimento, porque ela influi diretamente no modo como organizamos os saberes (aquilo que aceitamos como verdades) e no modo como os transmitimos de geração a geração.

Uma das soluções para esse impasse que mais marcaram a história do pensamento ocidental foi desenvolvida por Immanuel Kant (Chauí, 2004), no século XVIII.

A partir de suas ideias, nasceu a divisão entre as ciências empíricas e a filosofia transcendental. Para ele, o sujeito do conhecimento é uma estrutura universal e idêntica para todos os seres humanos em todos os tempos e lugares, ou seja, o sujeito do conhecimento é a própria razão, e a realidade acaba por ser entendida como estruturada pelas ideias do sujeito.

Foi a partir das ideias de Kant que as ciências humanas herdaram a tarefa da metafísica de tentar alcançar a realidade e os fenômenos dessa realidade, mas sob as condições gerais universais e necessárias da objetividade e da razão.

Por isso, a metafísica kantiana também é chamada de idealista, porque ela vai das ideias produzidas pelo sujeito em direção às coisas. E é também chamada de filosofia da Consciência, pois dá prioridade para o sujeito do conhecimento ou para a consciência de si reflexiva.

Por isso, para nós, que fazemos parte da civilização ocidental contemporânea, o conhecimento tem como centro a figura do sujeito do conhecimento, na qualidade de consciência de si reflexiva ou atividade permanente racional que conhece a si mesma (CHAUÍ, 2004).

Desde o pensamento moderno, numa sala de aula, os sujeitos se encontram em busca da re-significação dos mais variados conceitos sobre os objetos do conhecimento, conceitos esses que vêm sendo acumulados pela humanidade.

Esses conceitos, suas qualidades e características, são aquilo que costumamos chamar de saber. O conjunto dos métodos para ensinar e aprender os saberes tem como objetivo principal o aprendizado e a compreensão por parte do alunado dos conceitos já criados e habilitar os aprendizes a usar a linguagem como representação. Ao aprender, as pessoas incrementam sua inteligência ou a faculdade que possuem de conhecer, de compreender e de representar suas ideias. As diversas didáticas usadas para ensinar utilizam linguagens e conjuntos de signos para transmitir ou comunicar os saberes aos alunos. Por meio dos recursos didáticos, comu-

nações úteis e objetos culturais, as pessoas presentes numa sala de aula recebem informações necessárias e adequadas.

Assim, seguindo a tradição filosófica clássica, num encontro pedagógico ideal, busca-se a transmissão de informações mediante um diálogo pedagógico. Nesse encontro ideal, o professor pode se orientar por uma Didática Geral, uma didática que se aplica a qualquer área do saber, e diversas didáticas específicas, utilizadas conforme a disciplina. Num encontro pedagógico ideal, ao aprender, os alunos atingem uma posição superior na hierarquia do saber, evoluem em seu desenvolvimento cognitivo.

No começo do século XX, devido ao surgimento da lingüística, outros aspectos passaram a ser incorporados ao encontro pedagógico ideal.

A lingüística compreende a linguagem por duas dimensões: a fala e a língua. Para os linguistas, a língua possui um caráter social. A principal consequência desse modo de pensar é a de que o ensino da língua deve ser levado a todos, sem distinção. Levar saber ao povo significa capacitar todos na linguagem denotativa, clara, científica, matemática e lógica.

Ser capaz de usar corretamente os códigos da língua abre as portas aos saberes acumulados na história da humanidade e, dessa forma, toda a sociedade acaba por se desenvolver.

A segunda consequência é que o desenvolvimento da inteligência leve à crítica da significação. No caso da Educação, a crítica cai sobre a pragmática, sobre o fazer escolar. Em nossos dias, já é lugar comum a busca por um tipo de professor: o professor crítico, ou seja, aquele que reflete sobre sua prática a fim de torná-la melhor, à frente de seu tempo. Por meio da reflexão e da crítica à prática e da proposta de novas ações, ou seja, mediante a aplicação de suas ideias, o professor renova sua prática. Entretanto, muitas vezes, este acaba por ver-se num beco sem saída. Invariavelmente, a crítica recai sobre as instâncias maiores que ele, sobre as contradições presentes na sociedade, e uma enorme sensação de impotência o abate.

Em geral, e também devido à nossa tradição filosófica, a solução encontrada para o problema da Educação é buscar técnicas e tecnologias que, aliadas ao trabalho pedagógico, garantam a assimilação dos significados por parte do aluno. Prova disso é o enorme investimento que o governo e as empresas vêm fazendo para equipar as escolas com tecnologias de ponta em comunicação e informação. Entretanto, isso também não garante a transformação daquilo que é real e imperfeito em ideal e perfeito...

Quando vivenciamos um processo de ensino e de aprendizado em uma sala de aula real, percebemos que nesse espaço sempre existiram trocas inesperadas. É no espaço da sala de aula que as pessoas efetivamente esbarram-se umas nas outras, olham-se, tocam-se, cheiram-se. É no espaço da sala de aula que, muitas vezes, acontece o prazer, a alegria, a euforia, a frustração, a atração, a sedução, a incompetência, a tristeza, a raiva, a repulsa, a agressão, o desinteresse, o silêncio e mesmo a total apatia. É também no espaço da sala de aula que o professor fracassa, perdendo o

controle sobre o processo de ensinar. E é nesse emaranhado de afeições e percepções que os objetivos de um encontro pedagógico ideal, o envio e a recepção de mensagens significativas fogem pelo ralo, escoam pelas frestas das portas e das janelas, escapam pelo ar, traçam uma linha rizomática e se perdem no nonsense da busca pelo sentido. Para que mesmo que estamos aqui?

Nesses momentos, enxergamos aquilo de mistério que faz com que o ruído surja no processo de comunicação, mesmo que utilizemos todos os recursos didáticos disponíveis para comunicar um saber aos nossos alunos.

Infelizmente, nesses momentos, a sala de aula pode se tornar o palco da indisciplina e até mesmo da violência. Em geral, é esse aspecto que mais nos amedronta quando a comunicação entre professor-aluno-conhecimento não acontece de forma adequada. Em nome desse medo, ações de exclusão as mais diversas veem sendo praticadas há anos nas escolas em todo o mundo.

No entanto, é também nesses momentos ruidosos e caóticos que podem surgir novas vias de comunicação, novos fluxos de transmissão de conhecimento, novas ligações sinestésicas.

É nesses momentos que pode acontecer aquilo de mistério que faz surgir a poética ou a criação na sala de aula. Nesses momentos, reconhece-se que um aluno possa aprender criando, fazendo diferente, e não apenas recriando ou ressignificando mensagens significativas.

Além disso, aceita-se que o professor também possa dar a volta por cima, criar novos métodos de ensino, desenvolver um estilo próprio de dar aula, sua própria didática. A isso, dou o nome de didática poética, em contrapartida à didática comunicacional. A arte de ensinar por essa via, torna-se a poieses de ensinar.

Infelizmente, para a didática comunicacional, qualquer forma de ruído na comunicação entre professor e aluno é considerado algo errado, ruim, desmotivador. O resultado da constante ressignificação, tanto por parte do aluno quanto do professor, e da eterna insatisfação em relação ao diálogo ideal que deve existir entre professor e aluno são uma bola de neve recheada de pessimismo e desânimo.

Entretanto, essa constatação não me faz, de modo algum, defender a ideia de que o erro ensina. Esse não é o meu objetivo. Em minha pesquisa (Pougy, 2006), acabei por descobrir novas ideias que vêm surgindo¹ e que têm a filosofia da Diferença como base, principalmente de acordo com as ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Por essa via, o erro, como o inverso do acerto, não existe. Para a filosofia deleuzeana, o que existe são sempre acontecimentos, singularidades.

O que existe é a errância fazendo parte de um processo de transformação do saber, sempre em construção, enquanto houver vida. E desejo pelo novo. Segundo Chauí (2004), a filosofia da Diferença se interessa mais pela singularidade e particularidade e menos pelas semelhanças e

identidades.

Inspirando-se nos trabalhos dos antropólogos, interessa-se pela diversidade, pluralidade, singularidade das diferentes culturas, em lugar de voltar-se para a ideia de uma cultura universal que conteria dentro de si, como suas partes ou seus momentos, as diferentes culturas singulares. Além disso, em vez de buscar uma ciência universal que conteria todas as ciências particulares, interessa-se pela multiplicidade e pela diferença entre as ciências, pelos limites de cada uma delas e, sobretudo, por seus impasses e problemas insolúveis.

1. Nos últimos anos, a epistemologia da educação vem reconhecendo o caráter transdisciplinar da educação, sua incerteza e a busca do “conhecimento do conhecimento” (Morin, 2002, p. 31) e a epistemologia da comunicação também vem buscando a formação de um campo acadêmico transdisciplinar e a afirmação de um “estatuto transdisciplinar da comunicação” (Lopes, 2003, p. 290), fazendo parte de um movimento contemporâneo crítico da compartimentação disciplinar que foi construída na história das ciências.

A filosofia da Diferença faz parte de uma linha de pensamento que quebrou as concepções filosóficas e científicas que eram tidas como verdadeiras. Essa quebra de paradigmas da ciência resultou em um novo modo de pensar que se caracteriza pela interdisciplinaridade e por novos modos de entender o que é sujeito e o que é objeto. A maior diferença entre o pensamento que aceita a diferença e o pensamento científico clássico é em relação à causalidade dos fenômenos. Para a filosofia da Diferença, a causalidade é circular e o conhecimento é autoprodutivo, é autopoietico, ou seja, o efeito é, ao mesmo tempo, causa. Essa forma de pensar muda totalmente a conceituação de linguagem e de comunicação.

Por seu caráter inovador, a filosofia da Diferença compreende alguns aspectos presentes na linguagem e na comunicação que outras não conseguem explicar.

A linguagem: estrutura ou uso?

Para Deleuze e Guattari, antes da estrutura da linguagem, vem a função. A estrutura depende da função. E a principal função da linguagem é agenciar: agenciar fluxos, agenciar devires. A filosofia deleuzeana compreende a pragmática ou o uso da linguagem como o elemento de base de que dependem a lógica, a sintaxe e a semântica. Ao contrário da lingüística, que entende a pragmática como o estudo daquilo que foge às constantes da linguagem, Deleuze e Guattari entendem a pragmática como a condição mesma da linguagem.

Essa ideia é muito providencial por que vivemos um momento em que os estudos da lingüística colocaram a pragmática numa encruzilhada e fizeram com que perdesse sua definição como campo de estudos. Em Educação, quem sofre essa mesma crítica é a didática. Por ter um caráter

interdisciplinar e não específico, a didática vem sendo tratada como um campo indefinido. A filosofia deleuzeana, pelo contrário, ao pressupor como base filosófica um empirismo radical, um empirismo que privilegie a relação entre os conceitos e a vida, compreende o uso e a função das ciências. Por essa via, a Educação é, antes de tudo, prática, uso, variação.

Da mesma forma, a filosofia deleuzeana pressupõe a relação entre os elementos da linguagem – sempre em variação – e a vida, não aceitando a separação vida-linguagem, e muito menos entendendo a linguagem como representação do real. Diferentemente da definição do estruturalismo que explica que a linguagem é formada pelo par significante e significado, Deleuze e Guattari buscaram suas ideias sobre linguagem dos estudos do linguista Hjelmslev, que formulou a noção de que os signos são “uma solidariedade entre uma forma de expressão e uma forma de conteúdo, que se manifestam por uma substância de expressão e uma substância de conteúdo” (MALBERG *apud* ALMEIDA, 2003, p. 40).

Hjelmslev chamou sua lingüística de fluxos uma lingüística imanente, que abdica de uma concepção de linguagem transcendental, baseada em entidades prévias.

Para Hjelmslev, nem o significante pode expressar as coisas (expressão) nem o significado pode representar aquilo a que se refere (conteúdo). Mais do que uma relação significante-significado, o que existe é uma relação de pressuposição recíproca conteúdo-expressão.

Assim, ao invés de uma linguagem formada por signos, que carregam uma significação e que têm como oposto não-signos, o linguista propõe que a linguagem é sempre formada por não-signos, ou seja, os signos sem significado, as figuras. O oposto a essas figuras seria a substância semioticamente não formada, a que o linguista deu o nome de matéria. Ele sugere uma nova repartição do campo semiótico: ao lado das formas e substâncias formadas (de expressão e de conteúdo), existe um campo de substâncias semioticamente não formadas, dematérias desestratificadas.

Para Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998), essa matéria não formada abre caminho para o estudo de semióticas independentes de semiologias significantes, que não estão fundadas sobre a bipolaridade significante-significado.

Na filosofia deleuzeana, a ideia de estratificação e desestratificação, de formalização e de aformalização, é essencial. Ela permite a ideia de função da linguagem. Quem usa a linguagem não é um Eu nem uma consciência. É algo que não é nem individual nem pessoal e que, no entanto, é singular, algo que salta de uma singularidade para outra. Uma singularidade que percorre homens, plantas, animais. Quem se expressa na linguagem é uma máquina de expressão. A expressão é uma máquina semiótica coletiva que enuncia. Uma máquina abstrata. O conteúdo expresso pela máquina de expressão não é o objeto, o referente ou o significado.

O conteúdo é uma prática, um regime de corpos, é um enunciado nos moldes foucaultianos. Como já foi dito, segundo Foucault (2004), um

enunciado possui um espaço de correlações, um sujeito, um campo associado e uma materialidade. Tal como a expressão, o conteúdo ou enunciado possui forma e substância e é por excelência tecnológico. O conteúdo opera modificações no mundo exterior, o conteúdo age no mundo. O enunciado não é ideologia, não há ideologia. O conteúdo é uma máquina social técnica que torna visível, que visibiliza.

As formalizações de expressão e de conteúdo se dão em agenciamentos, conjuntos de vizinhança homem-utensílio-animal-coisa. Um agenciamento é ao mesmo tempo um agenciamento maquínico de expressão e um agenciamento coletivo de enunciação. A linguagem, ou qualquer formalização da expressão, existe apenas como forma engajada em um agenciamento complexo e coletivo, que lhe fornece consistência. Nos agenciamentos, os devires se territorializam, mantêm-se. Os agenciamentos são invenções, são culturas, são idades da história, são quadros, são livros, são encontros.

Os agenciamentos são elaborados por formalizações de expressão e de conteúdo que se dão em estratos, e eles são, também, formados por desestratificações, movimentos, fugas.

Todo agenciamento pode ser medido pelos movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização que acontecem em seus fluxos, movimentos que conjugam formas, estabilizando-as, e que também as desmancham, desformando-as. Todo agenciamento possui uma tetravalência: conteúdo, expressão, estratos ou territórios e linhas de desestratificação, de desterritorialização (ALMEIDA, 2003).

Territórios e desterritorializações não são opostos, não possuem uma relação dual, pelo contrário, eles fazem parte de um plano de consistência, um plano onde todas as metáforas são abolidas, onde tudo é real. Deleuze e Guattari (1995a) definem os estratos como recaídas, como reterritorializações, porque o plano de consistência é traçado pela Máquina Abstrata, que existe “simultaneamente desenvolvida no plano desestratificado que traça, mas envolvida em cada estrato cuja unidade de composição define e mesmo erigida pela metade em certos estratos cuja forma de apreensão ela também define” (ALMEIDA, 2003, p. 87). O plano de consistência não é o caos. Ele é carregado de estratos, de lembranças, de tensões. Ele constrói contínuos de intensidade, emite e combina signos-partículas, opera conjunções de fluxos de desterritorialização. O caos é o fora, o exterior.

A questão que se coloca, então, é como se dão as estratificações? Como se dão a nomeação e a identificação das coisas? Quando os signos surgem? Segundo os filósofos: [...] é difícil expor o sistema dos estratos sem parecer introduzir entre eles uma espécie de evolução cósmica ou mesmo espiritual, como se eles se ordenassem em estágios e passassem por graus de perfeição. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 86).

Entretanto, os estratos não seguem uma sequência ordenada, eles possuem pressuposição recíproca, disseminam-se uns nos outros.

Um estrato serve de substrato a outro, fazendo com que o agenciamento maquínico funcione como um metaestrato. O que varia de um estrato a outro é a natureza da distinção entre conteúdo e expressão.

A filosofia deleuzeana define três tipos de diferenciação entre as formas de expressão e de conteúdo, sendo que nas três há sempre uma distinção real entre expressão e conteúdo:

- a) *distinção real-formal*, na qual se instaura uma ressonância de expressão. Nesse estrato, geológico, conteúdo e expressão diferem-se pela dimensão e ligam-se por indução, por sugestão. Aqui, a expressão determina o conteúdo como se fosse um molde. Por exemplo: um cristal expressa sua forma a um meio amorfo que lhe é exterior, mas que, ao mesmo tempo, é interiorizado e incorporado pelo germe que originou o cristal. Meio e cristal se comunicam por indução, estratificando um bloco de devir germemeio-cristal;
- b) *distinção real-real*, na qual se instaura uma linearidade de expressão. Nesse estrato, orgânico, expressão e conteúdo possuem a mesma dimensão, mas diferem realmente e se ligam por transdução, por um processo pelo qual uma energia se transforma em outra de natureza diferente. Aqui, a expressão vai de um estado a outro continuamente. Ela se reproduz, ela é autônoma e possui um limiar de desterritorialização. Por exemplo: a molécula expressa porque ela percebe e reage em relação a outras moléculas com as quais troca energia e cria vida, constituindo o meio associado, produzindo novos estratos, inclusive cruzando espécies, interferindo nelas. Um vírus, por exemplo, comunica-se com as outras espécies por transdução, estratificando um bloco de devir macaco-vírus-homem;
- c) *distinção real-essencial*, na qual se instaura uma sobrelinearidade de expressão. Nesse estrato, linguageiro, a forma do conteúdo torna-se lingüística, opera por símbolos compreensíveis e opera modificação no mundo exterior. Conteúdo e expressão, aqui, se ligam por tradução. Aqui, a expressão se dá por intermédio dos signos, a partir de sujeitos, que não são necessariamente uma essência humana. Aqui, a expressão desterritorializa as coisas do mundo e dos seres, criando novas funções, novos usos, novas ferramentas. Por exemplo: a mão, como forma geral de conteúdo, se prolonga nas ferramentas. Além desse aspecto, a expressão compõe conjuntos de traços formais, as línguas formais, que também transforma as substâncias e as coisas, desterritorializando-as. Por exemplo: a desterritorialização da boca, que perde sua função de receber alimentos, para liberar palavras e sons codificados (Deleuze; Guattari, 1995a). Nesse estrato, a comunicação se dá por tradução, estratificando um bloco de devir sujeito-signo-ferramenta-objeto. A tradução é diferente em cada agenciamento, não seguindo um padrão de significação transcendente.

A unidade elementar da linguagem que se dá no estrato linguageiro não é o signo, é a palavra de ordem. Segundo Deleuze e Guattari (1995b),

as palavras de ordem redundam nas palavras e nos atos, na disciplina da gramática.

Para os filósofos, é a palavra de ordem que faz da palavra, ou de qualquer outra unidade de linguagem, uma enunciação nos moldes foucaultianos: uma função que possui um conjunto de condições de existência. As palavras de ordem são pressupostos implícitos, são regimes de signos que perpassam a sociedade e formam regimes mistos, que se transformam, redundando nas mesmas palavras. É o discurso indireto, sempre presente, sempre imanente.

Entretanto, existe uma outra função da linguagem que acontece no estrato linguageiro e que ultrapassa os limites e os restitui à equivalência infinita de um devir ilimitado, de uma identidade infinita. Quando nessa função, a linguagem pode não ser um código, não ser transmissão de informações. Segundo Deleuze e Guattari (1995a), o que se opõe à linguagempalavra de ordem não é aquilo que chamamos de ruído, mas a indisciplina das linguagens sem ordem, sem estrutura, a linguagem agramatical. No movimento de desterritorialização dos devires, a expressão se dá desordenadamente.

Ele justifica a existência dessa função não como algo ruim, errado, falso. A significação, para Deleuze (2003), não é a verdade ou a mentira, é apenas uma condição da linguagem. Portanto, a significação não fundamenta a verdade, ela a condiciona. O uso menor da linguagem pode ser entendido como a produção de arte, e o uso menor da língua como a produção de literatura ou a produção de arte. Dessa forma, compreende-se que a linguagem não é apenas representação, uma imagem do mundo, nem quesua função principal seja comunicar informações.

A linguagem é sempre relativa a um agenciamento, aos processos de territorialização e desterritorialização, no meio de um rizoma. É um processo que não para de se formar, feito de dimensões, direções movediças, que não tem começo nem fim, um processo feito de platôs que estão sempre no meio de agenciamentos do desejo que trabalham sobre fluxos semióticos, materiais e sociais. Em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (1995a) trabalham dois tipos de imagem do pensamento: de um lado, o modelo raiz e, do outro, o rizoma. O pensamento rizomático é acentrado e não hierárquico, é criador de diferenças, consistência e sentido. Ele é um sistema aberto apto a montar cadeias, ou seja, é o pensamento não acabado que busca realizar ressonâncias entre planos distintos.

A obra de arte no pensamento deleuzeano

Para Deleuze e Guattari (2000), a arte não é o caos, mas uma composição do caos, que dá a visão ou a sensação, constituindo um caosmo ou, como diz Joyce, um caos composto. A arte precisa de um método que varie com cada autor e que faça parte da obra de arte, que é um composto de perceptos e afectos. A obra de arte é um ser de sensação:

ela existe em si. E é exatamente esse bloco que se conserva. A verdadeira obra de arte é aquela que consegue tornar um momento do mundo durável ou fazê-lo existir por si.

A obra de arte se dá num plano de composição. O plano de composição se constrói à medida que a obra avança, abrindo, misturando, desfazendo e refazendo compostos cada vez mais ilimitados. O plano de composição estética não vem antes dos compostos de sensações, não sendo preconcebido, não tendo nada a ver com um programa, mas também não vem depois, embora a tomada de consciência do personagem conceitual se faça progressivamente e surja freqüentemente depois. A arte e a filosofia recortam o caos e o enfrentam, mas não no mesmo plano de corte. A arte não pensa menos que a filosofia, mas pensa por afectos e perceptos.

O plano de composição da arte, o plano de imanência da filosofia e o plano de referência da ciência deslizam um no outro, transversalmente, a ponto de certas extensões de um serem ocupadas por entidades do outro. Os três planos devem lutar com o caos e com sua instância contraposta: a Doxa (o bom senso e o senso comum). A Doxa, a Opinião, o bom senso e o senso comum são inúteis para o pensamento porque coincidem com o dogmatismo, a anticriação. Por isso, a filosofia não pode ser comunicação: para comunicar é preciso ter um conjunto de coordenadas comuns que coincidam com a opinião (BIANCO, 2005, p. 1298).

Todas as atividades criadoras constituem um ato de resistência à Doxa e à comunicação. Essa é a nova função do pensamento proposta por Deleuze e Guattari (2000). Um pensamento transdisciplinar, transversal, que começa sempre pela diferença, no meio de alguma coisa, a partir de um acontecimento que faça sentido e que force o pensador a pensar, a criar conceitos e não a reconhecer a Ideia. Esse é o eterno retorno do diferente. Para a imagem dogmática e clássica do pensamento, o professor formula questões que possuem respostas prontas. Para o pensamento sem imagem, os problemas se dão e, com eles, suas soluções.

Assim, os principais elementos do pensamento não são as categorias do verdadeiro e do falso, são, isso sim, interessante e o não interessante, aquilo que tem sentido e aquilo que não tem. Muitas vezes, o interessante é aquilo que não tem sentido, mas que possibilita a sua construção. Em vez de boa vontade do pensador, o pensamento sem imagem busca favorecer o encontro do pensador com forças que façam o pensamento ultrapassar o seu estado de torpor.

Compreender que o pensamento possui uma função criadora modifica totalmente o modo como compreendemos o saber que agora pode ser definido também como uma função e não como uma forma ou uma força.

Nesse sentido, a aprendizagem passa a implicar o criar e não as soluções ou a Ideia (DELEUZE, 1998). Por essa via, o aprender torna-se a passagem viva entre não-saber e saber e transforma-se numa tarefa infinita, não subordinada ao ideal do saber absoluto, e a errância passa a fazer parte da relação processual de construção do sentido. Assim, reconhece-se

que é do aprender e não do saber que a condição transcendental do pensamento deve ser extraída, principalmente porque o tempo do pensamento é puro ou uma condição de direito (o tempo se apodera do pensamento) e não é o tempo empírico do pensador submetido a condições de fato. Consequentemente, o ensinar passa a ser encarado como um ato de colocar problemas aos alunos, e a avaliação do aprendizado deve ser do processo de construção e solução dos problemas e não apenas da solução adequada à Ideia. Para Deleuze e Guattari (2000), o conceito filosófico possui um estatuto pedagógico, ou seja, existe uma pedagogicidade que é a do conceito. A principal crítica da filosofia de Deleuze e Guattari é em relação à imagem do pensamento como representação, pois para os filósofos, o pensamento como representação é incapaz de pensar a diferença em si mesma, reduzindo-a à tranquilizadora identidade do conceito já criado, Ideia. Essa imagem clássica do pensamento não entende um método para o pensar, porque já o condiciona a uma imagem implícita e préfilosófica, que entende que o pensamento possua uma boa natureza e uma boa vontade, que o pensador queira naturalmente o verdadeiro e que o pensamento tenha uma afinidade com a verdade (bom senso). Dessa forma, o pensamento passa a ser uma atividade servil, relacionada às soluções cujas condições já estão dadas. Em outras palavras: o pensamento representacional faz perguntas já formuladas e dá respostas predeterminadas.

A comunicação como redundância

De acordo com pesquisas que vêm sendo realizadas pelo departamento de Filosofia da Comunicação da ECA-USP (Filocom), coordenado pelo professor Ciro Marcondes Filho, mais do que um ato de transmissão e de recepção mensagens, o ato comunicacional é um ato de redundância e de observação de mensagens. Para a teoria da informação de Shannon, na economia dos processos comunicacionais, uma informação pode ser mais ou menos codificável, ou seja, ela possui um determinado coeficiente de comunicação. A esse coeficiente, dá-se o nome de redundância. Quanto mais redundante, mais decodificável é a informação (MATTELART, 2002).

Desde meados dos anos 1980, o Filocom vem buscando uma nova teoria da comunicação. Para o grupo, a comunicação é aceita como um processo social, um acontecimento, uma combinação de múltiplos vetores (sociais, históricos, subjetivos, temporais, culturais), que se dá pelo atrito dos corpos e das expressões, algo que ocorre num ambiente, permitindo que se realize, a partir dela, algo novo. Para que ocorra o evento comunicacional, é necessário que haja uma continuidade de comunicação; é preciso que haja a criação de um processo comunicacional; uma sequência de seleções. Ele não acontece necessariamente entre pessoas que se relacionam para essa finalidade, mas acaba necessariamente acontecendo na presença muda, nos olhares, no contato dos corpos.

O tempo dessa comunicação se realiza apenas no momento em que se identifica a distinção entre um mero sinal e uma informação.

Comunicar não é transmitir mensagens

É redundar informações num pulsar constante, é a seletividade que se constrói no processo de comunicação. O entendimento é um entendimento passageiro e não chega a ser um consenso, é um acordo passageiro. Nesse sentido, os meios de comunicação não são apenas os meios diretos e os meios de massa, são também os meios simbolicamente generalizados de comunicação, os meios improváveis, tais como o poder, o dinheiro, a arte, a verdade científica, os valores, o amor etc.

Dessa forma, a comunicação é aceita como um mecanismo de autorregulação, um modo como um sistema observa-se a si próprio e aos outros ou, mesmo, ela é que torna possíveis os sistemas sociais. Os signos gerados na comunicação são um julgamento, sempre em movimento, em busca de sentido, e os media são elementos que podem ser livremente acoplados ao processo de comunicação, são como uma forma criada durante o processo, uma singularidade que surge e que pode se desmanchar a qualquer momento.

A comunicação funciona como um processo no qual acontece a produção de diferenças e também como uma observação, aquilo que cria o sentido. Tanto a produção e redundância de mensagens quanto a observação se dão no movimento, no fluxo.

Quanto mais redundante for uma mensagem, mais ela se torna presente num determinado sistema ou agenciamento. Essa mensagem, um ente vivo e novo, não possui um emissor original, mas vários, vindos de uma longa cadeia de emissores no tempo e no espaço, e pode manter-se num determinado agenciamento com uma potência mais forte ou mais fraca, dependendo das forças do desejo de poder presentes nesse agenciamento.

Por uma didática errante, redundante e poética: a didática da obra de arte

Por tudo isso, não posso deixar de pensar que as ideias de Deleuze e Guattari além de proporem uma pedagogia que é do Conceito, também propõem uma didática que é da Obra de Arte. Segundo penso, a Didática da Obra de Arte pode nos ajudar a compreender os momentos em que o processo de ensino e de aprendizado se processa entre o caos e o conhecimento, no mundo do ruído e da construção de sentido.

A didática comunicacional rejeita o ruído, o quase caos, transformando-os em algo a ser consertado, corrigido, anulado. Ao buscar a comunicação, a reconhecimento, a representação e o feedback, enfatizando a resignificação, acaba por cercar possibilidades de criação de novos sentidos.

Podemos pensar que o momento de *poieses* num agenciamento de ensino e de aprendizado pode ser visto como o momento do ruído, do quase caos. Esse momento acontece na desterritorialização dos devires, acontece no momento em que a máquina de expressão tende ao agramatical. Nesses momentos, o professor deve estar atento à construção de sentido, ao mesmo tempo em que participa dela.

O principal objetivo de se compreender o processo de criação em sala de aula é trazer a errância para perto do professor. Ensinar significa também aventura e abertura ao diferente, com tudo o que isso implica em termos de risco e de esforço. Mais do que valorar as verdades possíveis, para mim, a Educação deve juntar uma verdade particular a um contexto global e a didática deve compreender o uso menor da linguagem e da comunicação. Numa sociedade que se pretende educativa, o papel do professor não pode ficar confinado ao de um mero transmissor de verdades feitas.

Nesse quadro, a formação do professor deve ser vista como uma oportunidade de exercício de autonomia e de maturidade profissional. O papel do professor é o de alguém atento, preparado, ensaiado, um ser que inspira seus alunos por ser um verdadeiro apaixonado pelo saber nômade. O devir mestre deseja um agenciamento que propicie a interação no espaço da sala de aula e construa seu próprio método, o que o fará produzir, em conjunto com seus alunos e com os signos presentes no processo de ensino e de aprendizado, verdadeiras obras de arte pedagógica.

Quando pensamos como Deleuze e Guattari (1995a), compreendemos que um agenciamento de ensino e de aprendizado constitui-se como um espaço de expressão e de enunciação e não de representação e comunicação. E é por isso que o devir mestre deve estar atento ao modo como se dão a expressão e a enunciação em cada estrato do agenciamento de ensino e de aprendizado. Em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (1995b) dividiram os estratos do agenciamento em três tipos: real-formal, real-real e real-essencial. Apenas o estrato real-essencial é linguageiro, opera por signos. O primeiro estrato, real-formal, é físico-químico, geológico. Nele, a expressão se dá por indução. Deleuze afirmou que “Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada” (DELEUZE; PARNET, 2005). O devir mestre, dessa forma, ao invés de apenas transmitir informações, pode inspirar seus alunos, sem fala, sem signos codificados, como por inspiração. O segundo estrato, real-real, é orgânico. Nele, a expressão se dá por transdução, por transferência molecular. O devir mestre, nesse estrato, pode expressar conhecimento por sensações, por trocas moleculares, sem fala, sem signos codificados.

O terceiro e último estrato, real-essencial, é linguageiro. Nele, a expressão se dá por tradução, por transposição. Aqui, o devir mestre deve se preparar, organizar os signos, agenciar enunciados, amar o assunto da aula. Além disso, nesse estrato do agenciamento escolar, o devir mestre usa a voz, a fala, a língua oral: Uma aula implica vocalizações, implica até uma espécie de – eu falo mal alemão – Sprechgesang [canção do discurso]. Evi-

dentemente. Há mitificações, ‘Viu as unhas dele?’ etc. Faz parte de todos os professores. Desde o primário é assim. O mais importante é a relação entre a voz e o conceito (DELEUZE; PARNET, 2005, p. 10).

No estrato linguageiro, o devir mestre traduz o conhecimento em palavras de ordem, em territorializações técnicas e tecnológicas, redundando mensagens de forma intensa e cujos meios são os valores como o amor, a amizade, o respeito, o dinheiro, o poder etc. Nesse espaço, o plano de referência da ciência se configura em proposições, em paradigmas, a fim de dominar o caos e transformá-lo em verificação. Entretanto, no agenciamento de ensino e de aprendizado também acontecem desterritorializações, fugas, e a linguagem se apresenta como agramatical, menor, constituindo a possibilidade para a criação de um plano de composição da arte. É aí que podem surgir as obras de arte, as figuras estéticas, novos seres, novas formas.

E é aí que o devir mestre redundando informações e observa o agenciamento a fim de manter a autoprodução do agenciamento. Numa educação rizomática, o devir mestre deve estar atento ao movimento de erritorialização, desterritorialização e reterritorialização dos devires e, para isso, pode ser muito útil traçar o cinemapa: o mapa dos movimentos no agenciamento. Assim, o devir mestre deve ser, também, um devir cartógrafo, aquele que traça o mapa do agenciamento do qual participa. Deleuze e Guattari (1995a) comentam que os mapas não têm um único ponto de chegada ou de partida, devem ser flexíveis e estar em contínua atualização e, por isso, são continuamente construídos. Eles possibilitam descobrir novos atalhos e estabelecer novas conexões: os mapas abrem novos caminhos. E eu acrescentaria: os mapas propõem também múltiplas saídas.

Referências

- ALMEIDA, J. **Estudos deleuzeanos da linguagem**. São Paulo: Unicamp, 2003.
- BÍBLIA SAGRADA, edição pastoral. São Paulo: Paulus, 1990.
- BIANCO, G. Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1289-1308, set./dez. 2005.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2004.
- COMENIUS, I. A. **Didática magna**. Moravia, 1633. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/didaticamagna/didaticamagna-comenius.htm>>. Acesso em: 20 set. 2005.
- DELEUZE, G. **Desejo e prazer**. Paris, 1994. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art07.html>>. Acesso em: 18 set. 2005.
- _____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995a.

- _____. **Mil platôs**. v. 2. São Paulo: Editora 34, 1995b.
- _____. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2000.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- _____. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Disponível em: <http://www.oestrangero.net/index.php?option=com_content&task=view&id=67&Itemid=51>. Acesso em: 10 nov. 2005.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.
- FILOCOM. **Nova teoria da comunicação**. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/home.html>>. Acesso em: 04 jul. 2005.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica, cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.
- MATTELART, A. M. **História das teorias da comunicação**. SP: Loyola, 2002.
- POUGY, E. G. P. **Pelas vias de uma didática da obra de arte**. 2006. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ROUSSEAU, J. J. **O Emílio ou da educação**. Genebra, 1762. Disponível em: <http://www.spleb.org.br/pt/lv/o_emilio.php>. Acesso em: 5 out. 2005.

Recebido em aprovado em outubro de 2011.