APRENDER NO ENCONTRO COM O MESTRE

Angélica Vier Munhoz[1]
Adriana de Oliveira Pretto[2]
Ana Paula Crizel[3]
Bibiana Munhoz Roos[4]
Maria da Glória Munhoz Roos[5]

Introdução

Trata-se, neste ensaio, de pensar o aprender por meio de signos, tal qual nos ensina Gilles Deleuze em sua obra "Proust e os signos" (2006). Mais do que isso, busca-se pensar o aprender no encontro com um mestre, a partir da decifração de signos emitidos em tal relação. Toma-se, assim, o "aprender com o mestre" em duas obras: Éric Marty e sua relação de aprender com Roland Barthes, na obra "Roland Barthes: o ofício de escrever" (2009); e Mathieu Lindon e sua relação com Michel Foucault, descrita na obra "O que amar quer dizer" (2014).

É a partir do testemunho de Éric Marty (2009) e de Mathieu Lindon (2014) que se pretende pensar tal relação. Não se trata, pois, de evocar Barthes e Foucault na posição em que suas obras os colocaram: como mestres que

1 Doutora em Educação. Docente do Centro de Ciências Humanas e Sociais e do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino e do Mestrado em Ensino de Ciências Exatas – Centro Universitário UNIVATES. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

2 Pedagoga na rede privada de ensino e mestranda em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES (bolsista taxa Prosup/Capes) e integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

3 Pedagoga e mestranda em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES (bolsista Fapergs) e integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

4 Estudante de Psicologia e bolsista CNPq do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

5 Mestra em Educação e voluntária do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

ensinam um saber. A intenção também não é falar da relação de um mestre com seu discípulo ao modo de uma relação ensinante e ensinado, tal qual demarca, na maioria das vezes, a relação professor e aluno. A relação mestre e discípulo aqui não é demarcada por uma transmissão de poder, tão pouco o mestre terá no discípulo o seu sucessor. Ao modo de Nietzsche, o mestre "faz filhos pelas costas" (DELEUZE, 1992). Tomemos, nas palavras de Perrone-Moisés, o que Barthes parece nos ensinar:

> Esse mestre nunca assumia a maestria. Queria e conseguia que seu seminário fosse um círculo descentrado, que a palavra circulasse como no jogo de passar anel, que o ambiente de suas aulas não fosse um cenáculo, mas uma área de jogo onde o saber se criava à margem do poder acadêmico, como um suplemento de prazer e afeto. (PERRONE-MOISÉS, 2012, p. 127).

Nesse sentido, o propósito deste ensaio é pensar a memória de um "aprender junto" que nasce da relação de um encontro que se dá por meio de gestos, afectos, atitudes, olhares, ideias, charmes, um estilo, diria Deleuze (2006). Estilo como "a própria essência" (Ibidem, p. 46) que, nesta relação "com", implicada nos fluxos da matéria e no próprio tempo, emite signos que se efetuam em aprendizagens. Ao modo de relatos/retratos autobiográficos, Marty e Lindon descrevem generosamente a relação vivida com o seu mestre.

> É, portanto, um retrato de Barthes descrito e narrado através do olhar do jovem de vinte anos que eu era quando o conheci (MARTY, 2009, p. 15).

> Eu tinha vinte e três anos e ele me educou. Michel me ensinou com uma discrição tão absoluta que eu nem me dava conta daquilo que aprendia. A ser feliz, vivo. E me ensinou a gratidão (LINDON, 2014, p. 23).

Cabe destacar que as relações vividas entre Marty e Lindon e seus mestres, no final dos anos 70, em Paris, não são da mesma ordem. Enquanto Marty foi aluno dos seminários de Barthes na *École des Hautes Études*, Lindon conheceu Foucault pela força do acaso e as aprendizagens em relação ao seu mestre transcorreram por meio do convívio com Foucault em seu apartamento na *Rue de Vaugirard*. Contudo, ambos relatam a memória de uma amizade, de vidas que se cruzaram produzindo aprendizagens que se efetuaram por meio dos afectos e de encontros com signos. Desse modo, o objetivo deste ensaio é, tão somente, pensar na potência de uma vida gerada pelo encontro com um mestre.

As discussões que trazemos neste texto são oriundas de um estudo específico do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq) acerca das relações de aprendizagem, considerando que tais relações permeiam e atravessam o currículo nos mais diferentes modos.

Aprender é da ordem dos signos

Tudo é signo, afirma Deleuze (2006). Estamos imersos em signos, eles nos constituem e nos atravessam, e é por meio de sua interpretação que se pretende pensar o aprender. Aproximar-se da aprendizagem pela ordem dos signos possibilita um pensar na contramão das teorias cognitivistas (BECKER, 2001), que possuem no centro de suas problematizações as relações sujeito x objeto e o aprendizado que dali decorre. Um aprendizado calcado na lógica da recognição, ou seja, assimilação daquilo que já existe e está dado e dito. Os signos forçam-nos a pensar, afirma Deleuze (2006); interpretá-los faz com que se produzam deslocamentos, levando a uma aprendizagem que escape da sua repetição - uma aprendizagem que cria e inventa seu próprio mundo. Dessa forma, ao nos coagirem, os signos instalam-se no corpo e no pensamento, efetuando uma produção de sentidos, de modo que a sua decifração se torne uma necessidade de vida, pois nos movimenta e nos faz perder tempo nesse processo que leva a um aprendizado.

Nesse sentido, não se pretende comparar e valorar um modo ou outro de compreender e operar com a noção de aprender, menos ainda buscar, por meio do aprender, desvelar ou postular verdades, levando em consideração apenas um saber empírico, as certezas em que o saber científico nos induz a acreditar. Trata-se de fazer ver os movimentos e deslocamentos de um aprender que se efetua por meio de signos. Nessa perspectiva, aprende-se antes por meio da invenção e dos progressos de um futuro do que pelas descobertas da memória que se prendem a um passado enquanto lembranças de um vivido; antes pela sensação de como um objeto, pessoa, matéria nos afecta e nos compõe do que pelos julgamentos morais preestabelecidos e tomados como "bom" ou "ruim".

É, portanto, em meio a esse contexto que nos aproximamos de Deleuze (2006) quando, ao analisar a obra de Marcel Proust, "Em busca do tempo perdido"[6], obra literária, portanto não filosófica, o autor se apropria do plano de pensamento engendrado na *recherche* para pensar sua própria filosofia da diferença. Nessa obra, Proust, em seu movimento literário e de pensamento, acaba por opor-se "à filosofia da identidade e da representação" (MACHADO, 2009, p. 194), de modo a operar com um sistema de signos e "relato de um aprendizado" (DELEUZE, 2006, p. 3).

6 Em francês, *La recherche du temps perdu*.

Em "Proust e os Signos", Deleuze (2006) escreve que o aprender está voltado diretamente aos signos, pois toda matéria, objeto ou ser emite signos que se constituem como algo a ser decifrado. Contudo, é necessário estar sensível àquilo que a matéria emite e deixar-se ser afectado por tais signos emitidos. Para Deleuze (2006), não existe um ato de aprender sem que haja uma abertura aos encontros e aos signos, de tal forma que "alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença" (DELEUZE, 2006, p. 4).

Aprender torna-se, por vezes, um incômodo, pois força o pensamento ao encontro com o inusitado, que, na maior parte das vezes, não ocorre de forma passiva, mas sim por meio de uma violência do pensamento. Por outra via, Deleuze (2006) também nos lembra de que não se pode antecipar ou mesmo saber de que modo alguém será afectado por um signo, o que nos alerta para uma impossibilidade de controle do aprendizado. Sendo assim, um professor pode acreditar que está ensinando o conteúdo de sua aula, mas não terá controle de como cada estudante aprende, pois ele não saberá como uma matéria de aprendizagem irá afectá-lo. O controle aqui é da ordem da transmissão de um saber empírico que poderia garantir somente a recognição, e não a aprendizagem ao modo como Deleuze a pensa. No entanto, cabe aqui uma ressalva: Deleuze não se ocupou de pensar a educação e os processos de ensino e aprendizagem em seu plano filosófico; a aproximação, neste ensaio, dá-se meramente com o intuito de experimentá-la em outros planos e domínios, movimentando outras maneiras de pensá-la.

Os signos, então, podem ser interpretados e decifrados de diferentes maneiras e não mantêm com seu sentido uma relação idêntica, formando ao mesmo tempo uma unidade e uma pluralidade em diferentes mundos. Para Deleuze (2006, p. 5), existem quatro mundos dos signos, e "[...] a tarefa do aprendiz é compreender por que alguém é 'recebido' em determinado mundo e por que alguém deixa de sê-lo; a que signos obedece esses mundos e quem são seus legisladores e seus papas".

Dessa maneira, segundo Deleuze (2006), os quatro tipos de signos que compõem a matéria de diferentes mundos constituem-se em signos mundanos,

signos do amor, signos sensíveis e signos da arte[7]. Tais signos produzem um modo de variação do tempo, na medida em que se tornam objetos da contingência de um encontro. Em cada encontro, há linhas de tempo que atravessam cada sistema de signos: o tempo perdido, o tempo que se perde, o tempo que se redescobre, o tempo redescoberto. Signos e tempos que se organizam em círculos e se cruzam em certos pontos.

> O tempo perdido não é apenas o tempo que passa, alterando os seres e anulando o que passou; é também o tempo que se perde (por que, ao invés de trabalharmos e sermos artistas, perdemos tempo na vida mundana e nos amores?). E o tempo redescoberto é, antes de tudo, um tempo que redescobrimos no âmago do tempo perdido e que nos revela a imagem da eternidade; mas é também um tempo original absoluto, verdadeira eternidade que se afirma na arte (DELEUZE, 2006, p. 16).

Assim, para Deleuze (2006), os signos estão implicados um no outro, embora somente os signos da arte revelem a verdade que nos leva a uma aprendizagem inventiva e inaugural que movimenta o presente e, da mesma maneira, nos lança para um futuro. Por isso, os signos da arte estão engendrados em um tempo redescoberto. A *Recherche* de Proust não conta os achados de uma memória involuntária, mas trata dos signos e dos sentidos e do quanto estes implicam e produzem os modos como nos relacionamos com a vida e como com eles aprendemos.

> Os signos constituem tanto a unidade quanto a pluralidade da *Recherche*. Unidade no sentido em que todos os 'domínios', 'campos', 'mundos' apresentados ou criados por Proust formam sistemas de signos emitidos por pessoas, por objetos, por matérias. Tudo é signo. Mas, por outro lado, os signos são heterogêneos. O sistema que constitui a obra é pluralista no sentido em que os signos não são do mesmo tipo, do mesmo gênero: não têm a mesma relação com o sentido, com

7 Os signos mundanos estão ligados ao funcionamento da sociedade; são signos vazios, mas, da mesma maneira, necessários. Esses signos não exigem um pensar, nem agir; são signos da representação, precisam ser reconhecidos para que sua função seja atingida. Os signos amorosos são um pouco mais profundos, embora nos lancem num mar de ilusões e enganos de todos os tipos. Dizem respeito aos segredos que o amante atribui ao ser amado e não podem dirigir-se a ele de outra maneira, senão escondendo o que exprimem: a origem dos mundos desconhecidos, ações e pensamentos que lhe dão sentido. Os signos sensíveis são ativados por meio de uma memória involuntária que nos faz ver e sentir esse tempo que se viveu, redescobrindo-o no presente. Não são mais signos vazios, tais quais os mundanos, nem enganadores e causadores de sofrimento, como os amorosos. São signos afirmativos, alegres e plenos que nos dão imediatamente uma sensação de alegria; não são produtos de associação de ideias, mas em pessoas, em essência. Os signos sensíveis remetem a uma essência, mas somente os signos da arte, por meio da violência com que nos interpelam e nos desacomodam, fazem com que compreendamos essa essência e que uma aprendizagem aconteça (DELEUZE, 2006).

> as faculdades que os interpretam, com as estruturas temporais nelas implicadas, com a essência (MACHADO, 2009, p. 195).

Mas se só os signos da arte produzem a verdadeira aprendizagem, qual o sentido e a necessidade dos demais signos? Deleuze (2006) ensina-nos que cada signo produz e movimenta alguns sentidos e que o modo como nos relacionamos com eles cria condições para que nos tornemos sensíveis aos signos da arte e consigamos decifrá-los. Assim, dos signos da arte é arrebatado um excelente pluralismo, uma sensibilidade refinada, memórias privilegiadas, uma "busca da verdade" de um tempo "perdido". A busca da verdade remete à verdade de uma essência, que não se institui pelo plano da representação ou de uma memória voluntária, mas por meio de uma aventura involuntária, um ato de criação, uma condição temporal necessária ao aprender que se engendra pela via do acaso dos encontros com o signo. Nessa medida, o aprender relaciona-se com a vida, resultando num movimento que se efetua correlativamente ao pensamento.

Frente a esse panorama, a trilha da verdade dos signos leva ao que existe para ser pensado, forçando o sentir e o criar. Deleuze (2006) menciona que há um repouso no tempo perdido que é inseparável de um tempo recuperado, redescoberto, um passado atualizado, um novo tempo. Esse tempo da arte, poderíamos dizer que é o tempo de aprender, tempo da criação que atualiza o tempo perdido, pura diferença de si mesmo em um devir ininterrupto.

Dessa forma, podemos concluir que a relação com o tempo do aprender é plural, casuística, uma contínua redescoberta em meio a instâncias que vão da sensibilidade ao pensamento. Considerando esse contexto, interessa-nos pensar o "aprender com o mestre", relação que só é possível a partir da decifração dos signos que emanam desse encontro.

Aprender na relação com Barthes

Éric Marty conheceu Barthes, em 1976, por ocasião de uma defesa de tese e em seguida foi aceito no seu seminário restrito da *École des Hautes Études*. A ansiedade e imaginação em relação às aulas de Barthes despertam nele a primeira experiência de aprendizagem:

> Estávamos um diante do outro. Cheguei primeiro e escolhi depois de muito hesitar um lugar que não fosse nem muito central nem muito isolado. Começo meu aprendizado. A conversa é descontínua. Muitos silêncios. Foi somente muito depois de sua morte que entendi que eu não devia desejar ouvir coisas muito inteligentes, e devia menos ainda esperar ter suficiente confiança para dizê-las. Não. É nos silêncios, nas interrupções da conversa, momentos que, quando se prolongam demais, se tornam angustiantes, que aprendo (MARTY, 2009, p. 37).

O que Marty parece inicialmente sinalizar é que aprender exige que o aprendiz se coloque na relação com o mestre de corpo inteiro, que esteja sensível aos signos e por eles se deixe ser afectado, pois "o mestre deseja do discípulo, do jovem, o início do pensamento, a juventude de todo o pensamento" (MARTY, 2009, p. 95). A relação com o outro tem a potência de mobilizar em nós um aprendizado. Desse modo, o mestre não está para ensinar ninguém, ele "está fora da instituição, não deixa nada como herança" (MARTY, 2009, p. 85).

Em outro trecho, Marty (2009, p. 43) diz: "Barthes fala pouco. Está presente, simplesmente. Atento ao que dizem os estudantes". Uma ausência de professoralidade parece marcar os seminários de Barthes, de forma que suas aulas são mais um exercício de vida e de contágio. Assim, importa menos a distinção entre o que se é ou o que é o outro e mais o quanto os encontros tornam-se potencializadores de afectos. De acordo com Marty,

> O discípulo nunca tem certeza de que está diante de enunciados verdadeiros, isso importa pouco. [...] O que vale é a força da afirmação do enunciado e os esforços que deve fazer para penetrar na matéria literalmente e em todos os sentidos. O enunciado do mestre é como uma barreira, uma barreira brutal contra a qual se choca, e que, para ser ultrapassada, supõe que o discípulo suba acima do que sua estatura normalmente lhe permite... (MARTY, 2009, p. 43).

> O discípulo tem uma única coisa a fazer. Estar ali e, pela sensualidade de sua presença, comunicar ao mestre a sua vida, um pouco de sua alma, um pouco de sua carne, e em troca o discípulo silenciosamente, e no abandono aparente em que o mestre o coloca, amadurece (MARTY, 2009, p. 46-47).

A relação do discípulo para com o mestre não é de admiração, e sim de decepção. E é Deleuze (2006, p. 32) que nos diz: "a decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado; em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos". Em meio a esse universo, Marty também nos fala:

> Não admirava Barthes e, como já disse, seus livros, a partir do momento em que o conheci, me pareciam estranhamente decepcionantes. A relação com Barthes não se situava no plano intelectual, e menos ainda no plano doutrinal. Acho que a aura que, ao meu olhar, o envolvia vinha do fato de que graças a ele a linguagem tinha deixado de ser uma angústia. A partir de então eu podia estar certo de que a linguagem não poderia me trair, que ela não poderia mais me trair, que ela jamais me trairia. Que bastava que eu me debruçasse sobre ela para encontrar a verdade, e que um uso verdadeiro da linguagem fazia aceder ao verdadeiro (MARTY, 2009, p. 99).

Assim, sem pressupostos, o aprendiz coloca na impotência o ponto de partida de todo o seu aprender. Tal relação desenvolve-se por meio do silêncio e da solidão, confiança que entre eles parece estabelecer-se e que independe da transmissão de qualquer ensinamento universal.

> Antes de nos despedirmos, ele me diz essa frase misteriosa: 'Você é um ser de resposta'. Eu não pergunto o que significa. É uma frase que conservo como frase. O discípulo não deve pedir ao mestre que se explique. Ele entende até o que não entende, faz seu o que lhe é estrangeiro (MARTY, 2009, p. 38).

A decepção também era algo previsto e desejado por Barthes, de modo que ela atingia os próprios atos de ministrar os seus cursos (BARTHES, 2013). Barthes passava os seus saberes em fragmentos, digressões, com pouca coesão e quase nenhuma magistralidade, pois buscava criar com os alunos uma relação mais baseada no desejo do que nos saberes.

Em "Como viver juntos", primeiro curso ministrado por Barthes em 1977, no Collège de France, o autor desenvolve o projeto utópico de um viver junto em liberdade. E faz isso de um modo antiprofessoral, colocando em prática aquilo que parece ter aprendido com seus mestres zen: o despojamento do desejo de agarrar (PERRONE-MOISÉS, 2012). A renúncia ao domínio de um saber, o combate ao poder, o exercício de um pathos da distância, "uma distância que não quebre o afeto" (BARTHES, 2013, p. 260) tornam o mestre, segundo Barthes, "um desejante, não um guru" (PERRONE-MOISÉS, 2012, p. 166). O mestre assim não oferece um saber, mas um desejo como agenciador de possíveis.

Poderíamos pensar que Marty aprendeu os ensinamentos de seu mestre, mas mais do qualquer outra coisa parece ter compreendido o desejo de aprender, de pensar, de retirar-se. Aprendeu a distância, os afectos e a solidão necessária de um viver juntos.

Aprender pelas forças do acaso: o encontro com Foucault

Durante seis anos (1978 – 1984), Mathieu Lindon conviveu intensamente com Foucault no apartamento da *Rue Vaugirard* em Paris, até a morte do mestre. O encontro, ocorrido pelas forças do acaso, produziu em Lindon um efeito tão intenso que se transformou em uma relação de amor ao mestre, de tal modo que os seus vínculos com outras pessoas foram atravessados pelos signos decifrados e aprendidos no encontro com Foucault. "Meus vínculos com Hervé e Gerard são contemporâneos, mas não teriam sido os mesmos se Michel não tivesse me ensinado nada. Ele aperfeiçoou meus afetos" (LINDON, 2014, p. 183).

Na relação com o mestre, o aprender envolve um tipo especial de amizade que implica em deixar escorrer certas intensidades, nas quais um corpo e uma ideia, uma sensação e um conceito podem encontrar-se sob circunstâncias que nunca se repetem. Em um mesmo movimento, mestre e discípulo desconhecem o destino, mas à deriva tomam a aventura do aprender. "Ele que me ensinou até mesmo a morte, o luto irremediável, que a ensinou sem querer fazê-lo", narra Lindon (2014, p. 24).

O encontro de Lindon com Foucault parece mostrar-nos que o aprender tem uma íntima relação com a subjetividade e com o tempo. De certa maneira, podemos compreender que há um tempo para o aprender que só pode ser capturado e experimentado pelo próprio aprendiz. Para Deleuze (2006), o aprender só é possível nos encontros fortuitos que não prevemos e que, por isso, não fazem parte da recognição, ou seja, não são reconhecidos como algo esperado na nossa aprendizagem. Nesse sentido, não há um saber adormecido, pois todo saber envolve um afeto que só se tornará uma aprendizagem se o aprendiz ocupar-se da busca pelo sentido do signo.

> É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento advém. O privilégio da sensibilidade como origem aparece nisto: o que força a sentir e aquilo que só pode ser sentido são uma mesma coisa no encontro (DELEUZE, 2006b, p. 210).

Os signos revelam-se de encontros violentos e não esperados que, de modo impositivo, forçam o pensamento a pensar. "Ele me libertava das coisas que eu não havia escolhido, das coisas que eram parte integrada e não integrante de mim", dizia Lindon (2014, p. 197). Ou, em outro momento, afirmava: "tenho um vínculo estranho com Michel, inteligência e afeto estão muito mesclados. Às vezes tomo tudo o que ele me diz por informações mesmo tendo dificuldades para decifrá-las" (LINDON, 2014, p. 136).

Essa imprevisibilidade do aprender joga por terra a ideia de que aprender é colocar-se diante da posse de um saber e afirma a passagem alegre de um encontro com uma matéria viva. Lembra-nos novamente Lindon (2014, p. 200): "em minha educação, os livros eram tratados como algo sagrado, enquanto Michel os tornava, para mim, prosaicos e vivos". Com Michel, dizia Lindon (p. 113), "sempre esteve presente minha vontade de escrever romances".

Frente a tais experimentações sensíveis, Lindon (2014, p. 199) ainda afirma: "para Michel, a potência vinha em primeiro lugar, o resto derivava dela. Seu modo de me escutar, atento à menor possibilidade de me ajudar, fazia-me ver essa potência como a coisa mais delicada e necessária do mundo".

Aprender por meio da potência de um encontro implica em uma experiência dos sentidos, a qual coloca o modo de viver como a criação de novas condições de experimentações. E Lindon parece nos mostrar que, em sua relação com Foucault, nada existe fora do plano dos encontros. "Era como se ele tivesse tirado de seu trabalho, em que o tema do poder é tão relevante, a capacidade notável de exercê-lo em suas relações pessoais e para o bem do outro" (LINDON, 2014, p. 199). É sobre o corpo que o poder se exerce, mas é também sobre o corpo que se exerce a potência de um encontro.

Conhecer e abandonar, aprender, desaprender, desprender dizem respeito a um aprendizado que requer uma experimentação sensível das relações, encontros, acontecimentos que só se efetuam em uma certa temporalidade e que nos permitem "sair da história e entrar na vida" (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 66). Assim, para Lindon (2014, p. 211), "conhecer alguém é sempre um fato da vida e, para mim, isso foi tão difícil durante tanto tempo que ter tido aquela sorte me parecia quase uma aventura mítica".

Diante da morte de Michel, em 1984, Lindon confessa, contudo: "Daqui para frente é preciso esperar menos da existência. Eu achava que havia atingido algo eterno, e esse eterno se esquivara. Eu achava que era a vida e era a juventude" (LINDON, 2014, p. 155).

E novamente Deleuze (2006) nos ensina que o aprendizado se dá com o aprender a pensar sem o semelhante. Um aprendizado da diferença que se engendra através da força de encontros inesperados - um signo mundano que, emitindo sinais, expressa a lei de um grupo, um ciumento que, exaurido no amor, mostra-se atormentado pelas mentiras da pessoa amada; a intensidade de um acontecimento que se impõe numa qualidade verdadeira como explicação de algo até então não compreendido; e, fundamentalmente, na alegria pura, quando diante de uma obra de arte se vislumbra a essência, a 'verdade' da coisa percebida (DELEUZE, 2006). São os signos da arte, portanto, que provocam um pensar que, no limite disruptivo das faculdades, exprime o diferente, o dessemelhante.

> Graças à inteligência, descobríamos o que não podíamos saber no início: que, quando pensávamos perder tempo, já fazíamos o aprendizado dos signos. Apercebemo-nos de que nossa vida preguiçosa se identificava com nossa obra: 'toda minha vida... uma vocação' (DELEUZE, 2006, p. 23).

Assim, os tempos inerentes aos signos tornam-se inseparáveis de certa trajetória, de certas peripécias vividas nos encontros. Lindon parece ter aprendido, por meio das intensidades dos signos, a viver com o seu mestre a celebração de uma amizade.

Considerações finais

Signos, amores, afetos e encontros compõem a experiência de aprender com o mestre. O que Marty e Lindon parecem nos ensinar é que aprender é uma experiência que se faz no acaso do tempo e está intimamente ligada à criação de um novo modo de pensar e à potencialização de novas formas de vida. Cada aprendiz estabelece uma relação singular com os signos; desse modo, o aprendizado requer a experimentação sensível das relações, encontros, acontecimentos que se efetuam na relação viva com o mundo. "É preciso ser dotado para os signos, predispor-se ao seu encontro, expor-se à sua violência" (DELEUZE, 2006 p. 95).

Predispor-se aos acasos dos encontros com os signos pode tornar-se uma impossibilidade se aprisionados aos estratos e estratificações que povoam e produzem os espaços das instituições que ocupamos e habitamos ao longo de uma vida. Porém, em meio às várias formas e formações, um movimento impossível se dá e, por assim ser, produz um possível (DELEUZE, 1992) - aprender com o mestre, num encontro que se dá entre mestre-matéria-discípulo. Dessa mistura indiscernível, esse mestre torna-se "um criador [...] que cria suas próprias impossibilidades e, ao mesmo tempo, cria um possível" (DELEUZE, 1992, p. 167). É especialmente nesse ponto que mestre e professor se diferenciam, pois entre um e outro encontramos uma diferença de natureza. O segundo alinha-se com o poder professoral, com um saber a ser ensinado e com as verdades estabelecidas pelo sistema. O primeiro, cria suas próprias impossibilidades, pois são elas que lhe darão condições de viver e experimentar a matéria, e, por meio dessa mistura mestre-matéria, encontra os seus discípulos. Mestre-matéria-discípulo que "*ensina a si mesmo* o que é esperado que ensine aos outros" (BARTHES, 2004, p. 226).

Essa mistura potente de um aprender *com* (DELEUZE, 2006) funciona como um atrator caótico no qual o mestre, ao viver a matéria que ensina, arrasta consigo os seus discípulos não mais para si, mas para os fluxos e signos que emanam da matéria. Assim, por meio dessa relação, não mais se ensinam ou se aprendem saberes, mas aprende-se, tão somente, a viver/aprender junto com o mestre.

Referências

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. **Como viver juntos**. São Paulo: Martins Fontes, 2013

BECKER, Fernando . **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003

DELEUZE, Gilles. **Conversações***:* 1972-1990. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006b

LINDON, Mathieu. **O que amar quer dizer**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MARTY, Éric. **Roland Barthes: o ofício de escrever**. Rio de Janeiro.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Com Roland Barthes**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.