

QUE SE PASSA ENTRE ENSINAR E APRENDER?¹

*Luiz B. L. Orlandi**

RESUMO: O presente artigo tem como propósito um convite para pensar o que se passa entre *ensinar* e *aprender* em Deleuze e Guattari. Para tanto, parte da ideia de que não se trata de explicar Deleuze, e nem de tomá-lo como critério, mas de ver o transdiferencialismo deleuzo-guattariano como a mais forte inspiração contemporânea a respeito da problemática das conexões verbais em filosofia. Isso é claro para nós, pois não há linhas de fuga sem fugir pelos verbos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensinar. Aprender. Transdiferencialismo. Deleuze. Guattari.

WHAT GOES BETWEEN TEACHING AND LEARNING

ABSTRACT: The purpose of this article is an invitation to think about what happens between teaching and learning in Deleuze and Guattari. Therefore, it starts from the idea that it is not about explaining Deleuze, nor taking him as a criterion, but seeing deleuzo-guattarian transdifferentialism as the strongest contemporary inspiration regarding the problematic of verbal connections in philosophy. This is clear to us, as there are no lines of flight without escaping through the verbs.

KEYWORDS: Teaching. Learning. Transdifferentialism. Deleuze. Guattari.

¹ Retomo aqui algumas considerações que tive o prazer de apresentar na noite de 8 de dezembro de 2020, durante um encontro internetizado do GT Deleuze, organizado pelo prof. Dr. Alex Fabiano Jardim, a quem muito agradeço pela gentileza do convite.

* Professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-doutorado em Filosofia - IFCH-UNICAMP.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3032-0203>

I

Ao encontrar essa pergunta, ela me parecia propícia a uma fácil resposta. Porém, como é próprio de aparências exibirem alguns aspectos de algo ocultando outros aspectos, e como é próprio delas sonegar ao suposto sujeito da percepção o que seria uma suposta essência delas, então posso dar a essa pergunta um encaminhamento modesto: manter, como operador da resposta, um conluio de verbos propensos à reiteração produtiva da própria pergunta. Ela necessita de um conluio verbal que, partindo do estar à espreita, deixe-se sentir, pensar, buscar e descansar [de quando em quando, certamente] para não parar de pesquisar, de considerar experiências que se tocam ao ritmo de acidentalidades, de encontros que reanimam o próprio conluio. E sem pressa.

Um exemplo de boa dificuldade

Como as filosofias atravessam umas pelas outras e não se amoldam a uma só, justamente afetadas por suas distintas problemáticas, a busca pretendida neste texto limita-se mais categoricamente ao campo deleuze-guattariano, campo em que o *aprender* opera como *filum* de sua complexa e paradoxal autodeterminação conceitual, deixando o ensinar num permanente estado de coisas complicadíssimas.

Portanto, a leitura deste texto não levará a um produto bem acabado relativamente a uma situação bem determinada de ajuda mútua entre o ensinar e o aprender. Aparecerão apenas exemplos de manobras conceituais propensas à necessidade de buscas. Mas qual seria o propulsor de tal necessidade e o que se ganharia levando-a em conta? 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?²

Seja como for, parece-me adequado contar com os apoios do verbo *buscar*, que trabalha dadivosamente em vastas e variadas aplicações. Ele já está acordado no corpo e continua operando nas infindáveis buscas do pensar tocado por problemas e mesmo como nome dos alegres e perigosos buscapés das festas juninas da minha infância. Então, posso dizer que este texto é investimento em buscas sorteadas sem pretensões pedagógicas ou orientadoras. É busca de elementos para que essa pergunta do título ganhe ressonâncias de alguma utilidade e não apenas a de dar mais extensão a um *curriculum vitae*.

Buscarei variações de fluxos que raspem de alguma maneira um ou outro desses verbos ou que passem por entre eles, sejam atravessamentos marcadamente textuais, temporais, espaciais, situacionais... Serão colheitas conceitualmente ajudadas por algum transdiferencialismo, mormente deleuze-guattariano³.

² Para um múltiplo treinamento visando essa pergunta sugiro a leitura de *Abecedário – educação da diferença*. Organizado por Julio Groppa Aquino e Sandra Mara Corazza. Papyrus, 2009. Mas, cronologicamente anterior a esse, temos, organizado por Sandra Mata Corazza e Tomaz Tadeu, *Dossiê Gilles Deleuze*, publicado em *Educação e Realidade*, v. 27, n. 2, Jul./Dez. 2002, UFRGS.

³ Para uma iniciação à problemática pedagógica deleuzeana, tomo a liberdade de sugerir a leitura de um livro que muitos

Buscas implicam atravessamentos

É próprio de intelecções transdiferenciais operarem como buscas. Elas se nutrem de macros ou micros *transientes*⁴ que afetam os ânimos dos intervalos que intercalam fluxos verbais, sonoros etc. fluxos que operam numa ideia qualquer, sim, mas, antes disso e sempre, nos corpos vivos e seus encontros. Aliás, os próprios intervalos, justamente por implicarem distâncias e percursos são povoados por “coletividades moleculares, beccidades”⁵. 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”⁶.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar, mesmo sem tematizar, que todo fluxo linguageiro pouco se livra da *imagem de pensamento* que o impregna. Por exemplo, no transdiferencialismo deleuze-guattariano, o signo, com seu poder de afetar o pensamento, instiga buscas de toda ordem. Por outro lado, Deleuze critica, como insuficiente, o que seria um transdiferencialismo dependente de Aristóteles, por exemplo, porque no *trans* presente no “falso transporte” aristotélico, diz ele, “nunca se vê a diferença mudar de natureza”. Não se satisfazendo com diferenças genéricas e diferenças específicas, Deleuze, com seu micro holofote, busca o “diferenciador da diferença”, o que lhe permite, paradoxalmente, conectar, por exemplo, “o mais universal e o mais singular” (DELEUZE, 1968, p. 48)⁷. Há um excelente exemplo ao qual se pode recorrer para amparar esse posicionamento deleuzeano.

A respeito dos níveis de atenção às variações, Deleuze nota coexistência e até correspondência entre a vida e *uma* vida, ou seja, entre a vida empírica com suas individualizações e “*uma* vida singular” com suas singularizações. Deleuze é muito claro sobre isso: “as singularidades ou os acontecimentos constitutivos de *uma* vida coexistem com os acidentes da vida correspondente, mas não se agrupam e nem se dividem da mesma maneira”. É que singularidades, acontecimentos, virtualidades [pulsantes *numa* vida] “comunicam entre si de maneira totalmente distinta daquela dos indivíduos”. Indo mais longe neste

certamente já conhecem, o de Sébastien Charbonnier, *Deleuze pedagogo – La fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*. Paris, L'Harmattan, 2009. A essa referência junto outra, que me parece sugestiva do ponto de vista da captura do pensamento deleuze-guattariano em prol de uma libertária *Metodologia do ensino de filosofia*, de autoria do professor Sílvio Gallo, Papirus, 2012. E ainda de Sílvio Gallo termos *Deleuze e a educação*, Ed. Autêntica, 2017. E para quem prefere militar na luta deleuzenietscheana para reverter, subverter ou perverter o platonismo em pedagogia, centrando-se na problemática do aprender, sugiro a leitura deste recente texto de Sílvio Gallo: “Perverter o platonismo pedagógico: em torno do aprender como acontecimento no pensamento”, em A. F. Correia, A. S. de Oliveira e P. H. D. Costa (Org.), *Pensar Deleuze: 50 anos da publicação de Diferença e repetição*. Appris, 2021, pp. 116-122.

⁴ Pesquei o termo *transientes* de uma teoria musical de Sílvio Ferraz, *Notas do caderno amarelo: a paixão do rascunho*. Unicamp, 2007, págs. 162-167, podendo ser outro o sentido dado aqui ao termo.

⁵ Deleuze e Guattari, *Mille Plateaux*, 1980, 337. Mas pesquei a expressão “coletividade molecular” numa linda tese de Annita Costa Malufe, *Poéticas da imanência*, Ed. 7 Letras/Fapesp, 2011, 1975, pág. 28.

⁶ G. Deleuze, *Cours Spinoza*, 03/02/81.

⁷ G. Deleuze, *Différence et répétition*, 1968, p. 48.

ponto, Deleuze extrai uma impressão que ele tem dessa comunicação entre virtualidades, a impressão de que “uma vida singular pode abster-se de toda e qualquer individualidade ou de qualquer outro concomitante que a individualize”.

E para exemplificar esse estado de vibrações moleculares, que quase se bastam como multiplicidade virtual, Deleuze privilegia as criancinhas e diz o seguinte: “todas as criancinhas se assemelham e quase não têm individualidade; mas elas têm singularidades, um sorriso, um gesto, uma careta, acontecimentos que não são características subjetivas. As criancinhas são atravessadas por uma vida imanente que é pura potência, e mesmo beatitude através dos sofrimentos e das fraquezas”⁸. Será que um sorriso desses jamais incidirá em lábios envelhecidos? Será possível reaprender isso? Sim, um feliz estado de imanência é sempre diferencialmente repetido, principalmente na ausência de presidencialismos genocidas promotores de ódios reincidentes. Um dos grandes males distribuídos por um tipo ditador é a redução da vivência de doçuras sociais, é a crescente impossibilidade de cada um “olhar com novos olhos” seja lá o que for⁹.

Intensivas alianças conceituais através de anéis quebrados

Criancinhas não têm o monopólio das singularidades. Acontecem sorrisos momentâneos num adulto que não sabe por que está repentinamente sorrindo, como também não sabe como aprendeu certas coisas. Essa irrupção de acontecimentos intervalares força o pensamento deleuzeano a buscar aliados. Ele diz que são *intercessores*: ajudam a tangenciar um problema com o qual sua questão de agora entra em ressonância. É como se, tendo construído precocemente seu modo de ler Hume em prol da ideia de *relações exteriores aos termos relacionados*, ele estivesse livre para levar seu “construtivismo filosófico” a praticar, como “filósofo do inferno”, invenções e “inauditas combinações” capazes de “dessemelhar conceitos terrivelmente pesados da tradição filosófica”¹⁰.

Com efeito, o pensamento deleuzeguattariano pratica dessemelhantismos a cada lance de suas frases e não tem, parece-me, a pretensão de criar uma suave e abrangente síntese superior do pensamento filosófico acumulado ao longo das histórias. Ele é mais propenso a uma geofilosofia que trabalhe em variações de territórios, que pratique reterritorializações, desterritorializações, o que implica atravessamentos de ideias, assimilações desviantes, retomadas de problemas, sínteses disjuntivas as mais inesperadas.

Esse pensamento não supõe “um centro ou um ponto de apoio”, como diz Zamara Araujo dos Santos, mas “movimentos e trajetórias que sobrevoam lugares e espaços vazios” [...] “planos e velocidades

⁸ G. DELEUZE, “L’immanence: une vie...”, *Philosophie*, no 47, 1/9/1995, pp. 3-7. Republicado. Republicado como texto nº 62 em G. Deleuze, *Deux régimes de fous – Textes et entretiens – 1975-1995*. Edição preparada por David Lapoujade. Paris: Minuit, 2003, págs. 359-363. A continuação desse texto é que foi publicada como último capítulo, intitulado “L’Actuel et le virtuel”, de G. Deleuze e C. Parnet, *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1996, págs. 177-185.

⁹ Denise Najmanovich, *Mirar com nuevos ojos – Nuevos paradigmas em la ciência y pensamiento complejo*, Editorial Biblos, 2008.

¹⁰ Heuser, Ester Maria Dreher, *Pensar em Deleuze*, Ed. Unijuí, 2010, pp. 38-39.

infinitas por onde o pensamento pode flunar definindo direções, longitudes e latitudes”, de modo que, “sob esta configuração, os conceitos perfilam o plano intensivo de encontros e relações que perpassam experimentações e agenciamentos que se conectam e se ligam como virtualidades”¹¹.

A imagem que o deleuzeanismo criou de anéis quebrados para acentuar a nietzschiana plasticidade dos seus conceitos, a abertura deles às accidentalidades e concomitantes recombinações de conexões, em suma, essa ativa receptividade das quebradeiras impõe a esse construtivismo um trabalho de experimentalismo de micro articulações cognitivas. Encontra-se aí o germe da necessidade de apreciação dos verbos, dos intervalos entre verbos e dos eventuais entrepassantes. É que uma busca efetiva não se separa de dinamismos crítico-clínicos, no sentido deleuzeguattariano, que não é o caso do presente texto, feito apenas como auto incentivo às buscas. O critério de uma busca intensiva é disparado pela inserção dela num micro campo de ressonâncias, forçando-a a uma nuançada filtragem de ressonâncias entre *a* vida e *uma* vida, entre as evidências empíricas dos poderes de afetar e ser afetado e *uma vida imanente que é pura potência*. Isso ocorre, principalmente, quando se é lançado a uma busca intensiva, não apenas atada a uma obrigação curricular para tanto. Não se trata de uma ojeriza a *curriculum vitae*, mas ao que há de penduricalhos negociatas na corrida burocrática em prol de uma inútil produtividade quantitativa.

Quando se toma o ensinar ou o aprender levando em conta uma busca minimamente criteriosa, acontece perguntar: aprender os movimentos necessários para tocar no piano determinada peça musical depende de repetir semelhantemente os movimentos do professor? Pode até haver uma fase de treinos para uma iniciação repetitiva do mesmo, mas é também possível que irrompa uma diferenciação, que os movimentos se singularizem, surgindo uma repetição diferencial. Pois bem, para Deleuze, “até mesmo a mais simples imitação compreende a diferença entre o exterior e o interior. Mais do que isso, a imitação tem apenas um papel regulador secundário na montagem de um comportamento; ela permite corrigir movimentos que estão sendo feitos, mas não instaurá-los. A aprendizagem não se faz na conexão da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na conexão do signo com a resposta (como encontro com o Outro)” (DELEUZE, 1968, p. 35).

É preciso anotar que o final dessa frase passa por uma ideia de *signo* como desencadeador do nível intensivo da busca, nível que no mínimo a emancipa da mera curiosidade por um saber qualquer. Esse ponto será retomado logo mais, depois de uma atenção a ser dada ao encontro com problemas¹².

Que é decisivo perguntar a um problema?

Para Deleuze, ao propiciar o trabalho de criação de problemas pelos alunos, uma pedagogia interessada em inovar seus métodos e técnicas, esforço que se espera pelo menos a cada geração de

¹¹ Zamara Araujo dos Santos, *A geofilosofia de Deleuze e Guattari*. Tese de Doutorado, Unicamp. Campinas, 2013, p. 151.

¹² Há um precioso livro coletivo em língua espanhola dedicado a alianças deleuzeanas propiciadas pelo conceito de intensidade: Julián Ferreyra (comp.), *Intensidades deleuzianas*. La Cedra, 2016. Trata-se do volume III da série *Deleuze y las fuentes de su filosofía* dirigida por Julián Ferreira.

educadores, tem um motivo importante para evitar, como mero ardil didático, a redução dos próprios problemas a joguetes de “proposições da consciência”. É bem velho o esforço das filosofias para se distinguirem das opiniões. No “domínio do saber”, por exemplo, Hegel assinala uma “maneira dogmática de pensar” contida, por exemplo, numa “opinião segundo a qual o verdadeiro consiste numa proposição... que é imediatamente sabida”. Estou citando de propósito uma frase de Hegel a partir de uma nota deleuzeana¹³. A seu modo, Hegel marcou sua oposição às opiniões. Deleuze também o fez ao dizer que as ditas proposições da consciência se ligam num “movimento provisório e contingente, fadado a desaparecer na formação de um saber qualquer” ou na satisfação de uma necessidade imediata. Porém, o que está em jogo, para Deleuze, é a importância do problema enquanto tal e não a proliferação de proposições capazes de reduzi-lo “à forma das proposições capazes de lhe servirem como casos de solução” (DELEUZE, 1968, p. 143, 208). A aparição do pensamento deleuzeano traz consigo a rebeldia de um recado interrogativo a ser levado sempre em conta: serão suficientes as filosofias da representação em suas exclusivistas alfinetadas contra as opiniões?

Não se trata de menosprezar diferentes tipos de esforços investidos na criatividade de soluções para problemas que afetam a convivência dos viventes. Ao contrário, trata-se de uma luta contra duas ilusões, ou melhor, contra “dois aspectos da ilusão”, diz Deleuze: o da “ilusão natural, que consiste em decalcar os problemas sobre proposições supostas como preexistentes, opiniões lógicas, teoremas geométricos, equações algébricas, hipóteses físicas, juízos transcendentais”; e o segundo aspecto é o da própria “ilusão filosófica”, ilusão que consiste, justamente, em “avaliar os problemas segundo sua resolubilidade”, vale dizer “de acordo com a forma extrínseca variável da possibilidade de suas soluções”. Tudo isso parece confuso, mas é muito clara a exigência de Deleuze: trata-se de detectar a consistência própria de um problema sobrevivendo, destacando-o, portanto, num campo problemático. Seria pertinente perguntar por uma ponte entre problema e campo problemático?

Mas atenção! A pergunta não quer autorizar o golpe abstrativo de simplesmente diluir o problema no campo. Cabe então uma nova pergunta: ao que se pode recorrer, segundo Deleuze, para detectar a consistência do próprio problema? Convém, antes, ver como um dicionário espraia o verbete “consistência” por um conjunto de vocábulos definidores¹⁴. É fácil notar o que se espera de um

¹³ DELEUZE, 1968, p. 195, nota 82: Cf. Hegel, *Phénoménologie de l'esprit* (trad. Hyppolite, Aubier), t. I, p. 35: “A maneira dogmática de pensar, no domínio do saber, não é outra coisa senão a opinião segundo a qual o verdadeiro consiste numa proposição que é um resultado fixo, ou ainda numa proposição que é imediatamente sabida. A tais questões: quando César nasceu?, quantos pés tem um estádio? etc., deve-se dar uma resposta nítida... Mas a natureza de uma tal verdade assim nomeada é diferente das verdades filosóficas”.

¹⁴ Houaiss (Ed. 2001): *Consistência* s. f. 1661. Caráter, qualidade ou estado do que é consistente. 1. (1561) característica de um corpo encarado do ponto de vista da homogeneidade, coerência, firmeza, capacidade, aderência, resistência, densidade, viscosidade etc. dos seus elementos constituintes (a c. da massa do pão) (c. cartilaginosa) (c. da gema do ovo) 2. Grau elevado de densidade, compacidade, solidez, viscosidade (ponha mais farinha na massa para dar mais c.) 2.1. (1932) Eng. Grau ou estado de firmeza ou de compacidade de um concreto fresco, antes do início da pega (‘processo de enrijecimento’) 3. P. ext. impressão que causa sobre os sentidos a substância, a matéria de que é feito um corpo (um algodão de c. áspera) 4. P. metáfora. Aspecto; aparência (a c. úmida do brilho dos esmaltes) 5. Fig. Estado ou caráter do que é coerente, do que tem solidez, veracidade, credibilidade, estabilidade, realidade (um projeto político a que falta c.) (os fatos davam c. àquele boato) (a suposição ganhava c.) 5.1. Propriedade de um conjunto de resultados de experiências (biológicas, físicas etc.) que satisfazem,

dicionário: que cada denominador atraia o verbete para operar em seu campo semântico. Mas o que Deleuze entende, literalmente, por consistência “própria” do problema? Será que ele o faz através de meras combinações das camadas sugeridas pelo vocabulário do termo *consistência* até encontrar uma ponte conciliatória? Indagação inútil, pois seja qual for a camada ressaltada, é sobre ela que incidirá o eco da pergunta crítica lançada por Deleuze: qual é a consistência própria do problema x, do problema y, etc.

Só para exemplificar a presença desse eco, anotarei o emprego do termo *característica*, que apareceu na longa nota dos definidores, agora empregado numa apreciação crítica de *Mnemósina*, quando a memória é posta a serviço dos “princípios¹⁵ da representação, a saber, a identidade, da qual faz a *característica* do modelo imemorial, e a semelhança, da qual faz a *característica* da imagem presente: o Mesmo e o Semelhante. Ela é irreduzível ao presente, superior à representação; e, todavia, apenas torna circular ou infinita a representação dos presentes (mesmo em Leibniz ou em Hegel é ainda Mnemósina que funda o espriamento da representação no infinito). A insuficiência do fundamento é ser relativo ao que funda, assumir as *características* daquilo que funda e se provar através delas. É mesmo neste sentido que ele é circular: ele introduz o movimento na alma, mais que o tempo no pensamento” (DELEUZE, 1968, p. 119).

Retorno ao mesmo dicionário e nele procuro a definição de *característica* – palavra que nele participara como a primeira das definidoras de consistência. Vejo que ela, como substantivo feminino, corresponde “àquilo que caracteriza: traço, propriedade ou qualidade distintiva fundamental”. No parágrafo anterior lia-se que, para Deleuze, a *identidade* é a *característica* do modelo memorial, ao passo que a *semelhança* é posta como *característica* da imagem presente. Embora isso possa dar prazer a um espírito platônico, em Deleuze trata-se de um dos dispositivos de sua crítica às filosofias da representação, crítica que busca a *consistência* própria do *problema*. Parece-me que a busca da consistência de um problema pede uma varredura mais exigente que o flerte com traços ditos característicos. Que nome Deleuze dá ao elemento constituinte da “consistência própria do problema”?

Vejam: segundo ele, a avaliação do problema “enquanto tal” implica buscar sua “característica interna”, vale dizer, “o elemento imperativo interior que decide, primeiramente, sua verdade e sua falsidade, e que mede seu poder de gênese intrínseca: o objeto mesmo da dialética ou da combinatória, o ‘*diferencial*’”. Um problema consiste, tem a consistência daquilo que o diferencia de outros problemas num

dentro dos limites dos erros experimentais, as leis pertinentes aos fenômenos a que se referem (seus resultados foram baseados em dados sem nenhuma c.) 5.2. fig. LIT TEAT coerência estrutural (o segundo ato é desprovido de c.) 6. Fig. Firmeza de pontos de vista ou de caráter, persistência (é um fraco, peca por falta de c.) 6.1. PSIC. SIC. Estabilidade de opinião ou de comportamento por parte de um indivíduo submetido a um teste ou a uma sondagem. 7. Lóg. Ausência de contradição, coerência lógica em um pensamento, doutrina ou proposição. 8. MAT. M. q. compatibilidade (propriedade de um sistema de equações). ETIM. lat. tar. *Consistentia, ae*; o que é consistente, que tem consistência; ver consist. e –sta-; f.hist. 1661 *consistencia*. SIN/VARl bastidão, corpo, crassidade, crassidão, densidade, encorpadura, encorpamento, espessidão, espessura, grossura. ANT. delgadeza, escassez, finura, gracilidade, inconsistência, leveza, ligeireza, magreza, rarefação, rareza, raridade, sutilidade, tenuidade, transparência, vaporisidade.

¹⁵ Sobre a noção de *princípio* na filosofia deleuzeana, tomo a liberdade de sugerir a leitura da tese de Gonzalo Montenegro Vargas, *Empirismo transcendental – Genesis y desarrollo de la filosofía de Gilles Deleuze*. Universidad de San Buenaventura Bogotá. Facultad de Filosofía, 2013.

campo problemático. Um suave e interessante exemplo pode ser este: “o problema comparado da sexualidade animal e da sexualidade humana consiste em buscar como a sexualidade deixa de ser uma função e rompe suas amarras com a reprodução” (DELEUZE, 1968, p. 322).

Do saber ao aprender na espessura do problema-Ideia

Pode-se dizer que se tem nessas referências alguns momentos de intensa concentração de um pensamento filosófico, momento em que ele coloca seu principal conceito [diferença] no miolo de outro conceito seu [problema], e sem que isso implique estar separando seu pensamento filosófico das mais comuns experiências cotidianas de nossas vidas... O problema e sua solução atuam num jogo com a verdade, jogo que Deleuze vê operar mais ou menos assim: “Uma solução tem sempre a verdade que merece de acordo com o problema a que ela corresponde; e o problema tem sempre a solução que merece de acordo com sua própria verdade ou falsidade, isto é, de acordo com seu sentido” (DELEUZE, 1968, p. 206), ou seja, com a problemática do seu engendramento. E, de lambuja, ganhamos esta crítica às belas almas e a Hegel que, por sua vez, ele admira com ressalvas: “O problemático e o diferencial determinam lutas ou destruições, relativamente às quais as do negativo não passam de aparências e os votos da bela-alma são outras tantas mistificações pegadas na aparência” (DELEUZE, 1968, p. 3).

É conhecida a frase com que Deleuze grita sua causa anti-representativa: “ Não contemos com o pensamento para assentar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de realçar e erigir a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio” (DELEUZE, 1968, p. 182). Pois bem, como esse grito influenciaria as buscas pelo que se passa entre ensinar e aprender? Graças a Ada Kroef visitamos a ideia de uma “paixão de aprender”¹⁶. Nos movimentos de um ensinar, que tipo de força neles empregado seria capaz de realçar e erigir no pensamento de um educando a necessidade absoluta de um ato de pensar, ato que redundasse no melhor de cada um desses verbos... saber, aprender etc.? Não faltam testemunhos indicando que violências podem redundar em saberes e aprendizados que vão desde os mais sofridos até os mais coadjuvantes de vinganças equivalentes.

Pensada aquém do extremo das violências, a frase de Deleuze conta com uma ideia atenta à “potência” de problema e não ao seu “decalque” a certo tipo de proposições limitadas, por exemplo, ao que é isso? que é aquilo? Sua crítica postula uma “conexão íntima” pela qual, tomando-se “os problemas enquanto Ideias”, afirma-se a “objetividade ideal do *problemático*”. O que se tem aqui é algo que vai para além do empirismo e do racionalismo, e sem qualquer concessão a misticismos. Trata-se de capturar como “objetividade” a potência de um problema que se sente aqui e a agora; é uma captura dita

¹⁶ Ada Kroef, *A paixão de aprender*. Revista Porto Alegre, nº 11, março de 1999, págs. 34-40.

“ideacional”, que implica conceber uma ideia, donde a expressão “objetividade do problema (Ideia)”, vale dizer objetividade que não se esgota nele, pois ele não é isolado de um campo denominado “objetividade ideacional do problemático”. E a respeito de “aprendizagem”, Deleuze considera “dois aspectos”: um deles é o seu investimento em “problemas práticos ou especulativos enquanto tais”. É a esse investimento que Deleuze reserva o nome do verbo “*aprender*”. É esse “nome”, diz ele, “que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções” (DELEUZE, 1968, p. 213, 214).

É nesse intervalo entre aprender e saber que precisamos notar a ocorrência de pulsações de singularidades, singularidades que, operando como arcos voltaicos do Xis da questão, podem provocar receptividades mútuas nesses verbos, desencadeando aprendizados de problemas e buscas de saberes intensificados pelas conexões entre ideias e lutas localizáveis. O professor Luiz Manoel Lopes diz que aprendeu a ler Gilles Deleuze quando “o filósofo da diferença, no *Abecedário*, se pergunta: ‘como podem milhões de pessoas passarem fome no mundo?’”. Ele revela que sentiu imediatamente uma forte ressonância entre essa pergunta e um dos “acontecimentos mais fortes de denúncia geopolítica”, a publicação do texto de Josué de Castro, *Geografia da fome* (1964), bem como a publicação dos diários da escritora Carolina Maria de Jesus, autora de *Quarto de Despejo* (1960). Em texto recente, atento aos “aprendizados políticos na pandemia”, o professor se interessa por “conexões entre geofilosofia e geopolítica”, em “aprendizados nos quais buscamos compreender como ainda existem meios de produzir linhas de construção de novos modos de viver coletivamente”, aprendizados também atentos a um “sentido” pelo qual “a filosofia, tecendo relações conjuntas com as ciências humanas, pode contribuir para a continuidade de programas que visem novas convivências sociais de modo a diminuir as desigualdades em todos os níveis, fomentando inventividade e criatividade latentes nas populações que habitam os mais diversos territórios, sobretudo as regiões periféricas mais adensadas”. Além de Guattari, aparecem no texto outros “propulsores de nossos aprendizados políticos”. Ele tira dos autores referidos um grito que “reunindo pensamento, terra e território”, luta pelo “porvir de terra e povo” em que “povo e terra não sejam apenas objetos de exploração e de junção de cadáver e túmulo”, “lutas por novas intersecções do trabalho aliviado, propenso a uma variedade de sínteses capazes de criação favorável a uma terra respeitosamente tratada do ponto de vista de suas variações e do seu poder de cura, poder que ressoa diferentemente em cada um de nós”¹⁷.

O decisivo é não retirar o saber de sua costumeira cumplicidade factual com o irrisório. Vejamos isso um pouco mais de perto. O que torna necessário esse cuidado é a constatação de que não basta o reconhecimento ordinário, dito “factual”, do problema, pois isso equivale a submetê-lo a um “movimento provisório e contingente, fadado a desaparecer na formação do saber”. Isso faz com que o problema desapareça, justamente porque sua “importância”, seu alcance foi limitado “às condições empíricas

¹⁷ Luiz Manoel Lopes, *Dos aprendizados políticos da pandemia*.

negativas” que submetem o “sujeito cognoscente”. Em vez de constarem como meros “dados”, tais problemas devem ser tratados num nível que corresponda à sua potência, nível dito “transcendental” justamente por pensar o problema como “objetividade ideacional”, o que exige tratar o problema com “suficiência”, com “atos constituintes” e atenção às ressonâncias dele em seus campos expressivos (DELEUZE, 1968, p. 206). Essas exigências não são as mesmas que acompanhavam a questão “que é?”. Uma exigência deleuzeana, dita “dialética”, que procura mover-se, está atenta a “outras questões”, consideradas capazes de darem outras afinações à necessidade de serem “eficazes, potentes, imperativas”, questões sensíveis às variações dos encontros: “quanto, como, em que caso?”. Algo dos compromissos do saber está sofrendo uma crítica nessa opção por perguntas atentas às acidentalidades: pela sua própria “forma, a questão “que é?”, questão tão animadora de “diálogos ditos aporéticos”, lança-os “na contradição... no “niilismo, sem dúvida porque o objetivo desses diálogos é apenas propedêutico” (DELEUZE, 1968, p. 243).

É conhecido o recurso de Deleuze ao aprendizado do nadar como exemplo que torna facilmente notável a maquinação da complexa reciprocidade dos componentes em jogo. Se “aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções” (DELEUZE, 1968, p. 213), então “aprender a nadar é conjugar pontos notáveis de nosso corpo¹⁸ com os pontos singulares da Ideia objetiva, para formar um campo problemático. Essa conjugação determina para nós um limiar de consciência no nível do qual nossos atos reais se ajustam às nossas percepções das relações reais do objeto, fornecendo então uma solução de problema”. Assim que escreveu essas frases, Deleuze parece ter notado a necessidade de criar, com alguma clareza a mais um liame entre Ideias e pequenas percepções, posto que, de um lado, tais Ideias são “Ideias problemáticas” (ideias que têm sua realidade no diferindo do campo problemático) e, de outro lado, as “pequenas percepções” são ditas “subliminares”. Pois bem, coube ao aprender a virtude de verbalizar esse liame. Eis a frase: “Mas, precisamente, as Ideias problemáticas são a uma só vez os elementos últimos da natureza e o objeto subliminar das pequenas percepções. Tanto que ‘aprender’ passa sempre pelo inconsciente, se passa sempre no inconsciente, estabelecendo entre a natureza e o espírito o liame de uma cumplicidade profunda” (DELEUZE, 1968, p. 214). É pelo aprender que *se penetra na espessura de um problema*, passando por uma “descontinuidade das respostas”; estas se engendram “sobre fundo de continuidade de uma

¹⁸ Há uma ressonância desse corpo aprendiz numa tese de Alda Maria Soares Abreu Alves, *Metafísica dos atos livres*. PUC-SP, 2019, na qual se lê que é possível dizer e pensar Eros como “operador intensivo dos dispositivos de uma ‘Metafísica dos Atos’, de inspiração artaudiana que, entre outras coisas, “propõe novos modos de experimentar” dinamismos do “corpo”, de tal modo que voltem a “dançar pensamentos e memórias de coragens adormecidas nos ocos do corpo e nas ocas do pensamento”. Tal metafísica pode conjugar o “aprender” como quem pretende “dizer lembrar, lembrar que sei, que sei desde sempre falar sem palavras e pensar sem fileiras o pensar d/nessa língua caos, língua do puro Eros. Liberta-me da funcionalidade comunicacional, fala que não tem boca, dizer-voou que tem como pulsar apenas a gravidade, a força, o inominável sopro, cintilações do lago, brumas, subcutâneo ato vivo de respirar, pensar-dançar o ar no dizer de tudo isso que é a vinda da vida à expressão” [p.34]; ou ainda “habitar o paradoxo de estar fincada de ponta cabeça dentro dos limites do meu corpo físico-material, mas alimentada pela busca incessante da imaterialidade muscular em cada gesto, cada movimento... o fora do corpo que está dentro dos corpos” [p. 70] e também “em busca de fôlego” [p. 103].

aprendizagem ideacional”. Isto quer dizer que, “conforme o que se compreende do problema”, vai ocorrendo uma “distribuição do verdadeiro e do falso”. Com isso, a chamada “verdade final, quando obtida, surge como o limite do problema inteiramente compreendido e determinado” [...] “como resultado de uma gênese” constitutiva do “sentido” (DELEUZE, 1968, p. 213).

Também o aprendiz é partícipe desse liame. É dito que ele “eleva cada faculdade ao exercício transcendente. Ele busca fazer com que nasça na sensibilidade aquela segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. É essa a educação dos sentidos. E cada uma das faculdades é sucessivamente atacada. Se tomarmos as filosofias como radicais aventuras do forçado diferencialismo do pensar, chegamos a suspeitar que cada filosofia é obrigada a recolher, como pode, uma multiplicidade de dinamismos e componentes capazes de maquinar uma seleção de encontros em sua época. Donde a coerência interna de suas perguntas: “a partir de quais signos da sensibilidade, mediante quais tesouros da memória será o pensamento suscitado, sob torções determinadas pelas singularidades de qual Ideia?”. Donde a ativa presença de seus insubstituíveis conceitos: “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – por quais amores se devém bom em latim, por quais encontros se é filósofo, em quais dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença”. E qual seria o “método” para aprender? “Não há”. Mas há sempre algo “que percorre inteiramente todo o indivíduo” (DELEUZE, 1968, p. 215).

E numa aliança com Leibniz, Deleuze encontra um exemplo para esta afirmação: “aprender é penetrar no universal das conexões que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem”. Eis o exemplo coadjuvante: “A Ideia de mar, por exemplo, como mostrava Leibniz, é um sistema de ligações ou de conexões diferenciais entre partículas e de singularidades correspondentes aos graus de variação dessas conexões – o conjunto do sistema encarnando-se no movimento real das ondas”. “Essa conjugação determina para nós um limiar de consciência no nível do qual nossos atos reais se ajustam às nossas percepções das relações reais do objeto, fornecendo então uma solução de problema” (DELEUZE, 1968, p. 214).

E um dos picos desse entrosamento conceitual é uma profunda cumplicidade estabelecida pelo aprender inconscientemente: “as Ideias problemáticas são a uma só vez os elementos últimos da natureza e o objeto subliminar das pequenas percepções. Tanto que ‘aprender’ passa sempre pelo inconsciente, no inconsciente, estabelecendo entre a natureza e o espírito o liame de uma cumplicidade profunda”. Uma vez tocado à força de *signos*, o *aprender* ressurgue sempre como o principal articulador entre atual e o virtual¹⁹. “Aprender é penetrar no universal das conexões que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem” (DELEUZE, 1968, p. 214). E “o ‘problemático’ é um estado do mundo, uma dimensão do sistema e até mesmo seu horizonte, seu foco: ele designa exatamente a objetividade da Ideia,

¹⁹ DELEUZE, 1968, págs. 206 nos dois primeiros §§ e 213-214 nos restantes deste subtítulo. {Aviso pessoal: notei que *Le Vocabulaire de Gilles Deleuze*, dirigido por Robert Sasso e Arnaud Villani, não anotou a incidência do termo “objectité” ao tratar do verbete “Problème”, págs. 289-293.

a realidade do virtual. O problema enquanto problema está completamente determinado, sendo-lhe próprio ser virtualmente diferenciado, na medida em que se o conecta às suas condições perfeitamente positivas – embora não esteja ainda ‘resolvido’, e permaneça, assim, na indiferenciação atual. Ou, antes, ele é resolvido assim que colocado e determinado, mas não deixa de persistir objetivamente nas soluções que engendra, diferindo delas por natureza.” (DELEUZE, 1968, p. 359).

Há signos instigando intensificações nos encontros

Pode-se notar curtos circuitos entre os verbos ensinar e aprender já nas conversas comuns, tipo: “é necessário aprender X para ensinar x ”; “aprende-se y frequentando cursos que ensinam Y ”. Não se trata apenas de rir dessas conversas, embora um fluxo de riso possa vir a ser um interessante elemento atravessador deles. E, ao passar, esse riso é receptível de diversas maneiras por algum ente sensível e dotado da faculdade de pensar; e uma das maneiras dele estranhar é sentir esse riso como algo a ser interpretado. Pois bem, sabe-se que um riso capaz de afetar uma faculdade de recepção, e impor ao pensamento um trabalho de interpretação, recebe o nome de *signo* no transdiferencialismo deleuzeguattariano.

Pode-se dizer que todos os verbos estão tranquilamente à disposição dos leitores em competentes definições nos dicionários de cada língua. Mas nem por isso deixam de estar em combates com *signos* a cada cintilação de diferenças. Pois bem, desde 1964, com sua dedicação à problemática dos signos em Proust, sabemos que Deleuze extrai, como “grande tema” da obra *Em busca do tempo perdido*, “a busca da verdade” enquanto “aventura própria do involuntário”, ideia essa que dá um susto na crença que postulava um elo natural entre um voluntário pensamento do filósofo e a *busca da verdade*. Não se trata de negar a vontade de buscar, mas perguntar pelo seu lance, seu desencadeamento, sua aparição, sua disparação no pensar. O que está em pauta é a experiência vivida segundo a qual o pensamento que ocorre enquanto busca “nada é sem alguma coisa que força pensar, que faz violência ao pensamento”. Com isso, a própria importância do pensamento é deslocada para o que “dá a pensar”, o que “força o pensamento”, mesmo porque “o essencial está fora do pensamento”, está no que “força pensar”.

Deleuze insiste nesse “forçar” presente em *Le temps retrouvé*, destacando “impressões que nos forçam a olhar, encontros que nos forçam a interpretar, expressões que nos forçam a pensar”. Ele extrai do texto de Proust a ideia de que é preciso “interpretar as sensações como signos”, ideia essa que Deleuze assume explicitamente assim: “O que força pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade do que ele dá a pensar”. Com isso Deleuze desliga o “ato de pensar” de uma “simples possibilidade natural”, de modo que o ato de pensar forçado (forçado por um ataque de fora, entenda-se) é tomado como “única criação verdadeira”, uma criação, portanto, forçada de fora, sim, mas que é, simultaneamente, a efetiva “gênese do ato de

pensar no próprio pensamento”, gênese que “implica”, como visto, “alguma coisa que faz violência ao pensamento”, tirando-o do seu “estupor natural” e, inclusive, de “suas possibilidades apenas abstratas”.

Como é esse *pensar* por força de *signos*? Esse pensar, diz ele, “é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo”. Na frase seguinte ele retoma estas últimas palavras em ordem inversa para dizer que “traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura”. Por quê? Justamente porque “significações explícitas” e “ideias claras” não estão à disposição do pensamento, havendo apenas “sentidos implícitos nos signos” que o atacam. É claro que não se trata de tirar poderes do pensamento, mas, sem pretensões, trata-se de levar em conta que seu “poder de explicar o signo, de desenvolvê-lo numa Ideia já está no signo em estado envolvido, enrolado”, ou seja, “no estado obscuro do que força pensar”. Deleuze insiste no quanto o signo é decisivo no processo criativo do pensar. Diz ele: “Toda criação, como gênese do ato de pensar, parte dos signos”²⁰. Graças a encontros com *signos* somos apresentados a poderosos verbos que certamente atravessam intervalos entre ensinar e aprender.

Mas por que insisto no emprego do nome *transdiferencialismo deleuzeguattariano*? Primeiro, é para manter, como necessidade conceitual- filosófica, a presença de Guattari já na elaboração estritamente deleuzeana de ideias a respeito de Proust, que ele também admirava e analisava. Sabe-se que o texto completo do livro *Proust e os signos*, composto em duas partes entre 1964, 1970 e 1976, corresponde, inicialmente, ao problema da “emissão e interpretação de signos” e, em seguida, ao problema da “produção e multiplicação dos próprios signos”, parte esta dividida em capítulos. É nesta segunda parte que aparece, numa nota da pág. 201, a referência a Felix Guattari por ter este “formado um conceito muito rico de ‘transversalidade’ para dar conta de comunicações e conexões do inconsciente”. E cita o artigo de Guattari: “La transversalité”, [Revue de] *Psychothérapie institutionnelle*, nº I [1965]. Em páginas anteriores a essa referência explícita, Deleuze também fala em “comunicações transversais estabelecidas numa obra” (págs. 150, 152)²¹. Para resumir, digamos que daí em diante será cada vez mais perceptível nas obras desses autores a operatoriedade da ideia de transversalidade, da preposição latina *trans-* além de outros recursos imprescindíveis a um pensamento que não pode descuidar-se de micro diagonalizações tão emergentes em *movimentos aberrantes*, como diria David Lapoujade²², como nos movimentos do pegar ondas de mares, onde o aprender modula-se na volubilidade das águas.

A fecundidade das buscas nesse transdiferencialismo dependerá sempre de experiências sentidas como encontros intensivos; dependerá, portanto, de experiências sentidas como repentina abertura da sensibilidade por um disparador dotado de força interjetiva. A sensibilidade a essa força percute diferentemente nas outras faculdades, lançando cada uma ao seu modo de indagar pelo que se passa.

²⁰ Deleuze, *Proust et les signes*. PUF, 1976, págs. 118-119.

²¹ Para uma argumentada constatação da importância cognitiva desse vocabulário atento às diagonalizações deleuzeguattariana, tomo a liberdade de sugerir a leitura do artigo de Romain Sarnel, “*Lieux de passages et transversalité: pour une dynamique deleuzienne*”, em *Le Portique* nº 20.

2007: *Gilles Deleuze et Félix Guattari – Territoires et devenirs*, págs. 99-110.

²² David Lapoujade, *Deleuze, Les mouvements aberrants*. Minuit, 2014.

Sabemos que Deleuze deu o nome de *signo* a esse disparador. Eis duas passagens de livros deleuzeanos, escolhidas por Anne Sauvagnargues em capítulos dedicados ao problema da “aprendizagem como encontro empírico” num empirismo paradoxalmente transcendental²³: 1º “Aprender concerne essencialmente os *signos*. Os signos são o objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, primeiramente, considerar uma matéria, um objeto, um ser como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não há aprendiz que não seja o “egiptólogo” de alguma coisa. Só se devém marceneiro fazendo-se sensível aos signos da madeira, ou médico se sensível aos signos da doença”. 2º “Tudo o que nos faz aprender alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos”²⁴.

O que pode ocorrer nessas experiências, a questão de fundo que se coloca nessas buscas é a do entrosamento entre signos e experiências que atravessam esses verbos. São fluxos que chegam a ser simultaneamente problemáticos e problematizadores, como quando uma rebeldia traz consigo uma potência de abertura para novas convivialidades pedagógicas. Com que graus de abertura os dinamismos relativos a cada verbo receberão as criatividade renovadoras? Como as ideias-questões serão incorporadas com um mínimo de desgastes subjetivos dos participantes? Sejam grandes, médias ou pequenas as dificuldades, o importante é enriquecer os intervalos entre ensinar e aprender com o máximo de fluxos de experiências que sejam por si mesmas assumidas com alegre intensidade pelos participantes. O importante é não perder de vista uma multiplicidade de experiências, de tal modo que o próprio intervalo entre os verbos seja um plano de imanência de diferenças coexistindo em batalhas que podem ir do pior a um complexo respeito mútuo e até às criações de linhas de ajuda mútua no presente e a linhas de fuga capazes de abrir novas maneiras de um estar alegremente juntas. Passam-se *n*-experiências entre ensinar e aprender. Como tateá-las?

Curto circuito por um diferencialismo

A ardilosa passividade do diferencialismo deleuzeguattariano consiste em manter-se à espreita dos diferenciais que pulsam justamente nas experiências ditas reais e não simplesmente possíveis. Seja para ter acesso à “estrutura de um fenômeno enquanto tal” ou para fazer uma “descrição da experiência”, é preciso estar atento à “distinção dos pontos notáveis e dos pontos ordinários”, do “singular e do regular”. É que a própria *diferença* visada por *Diferença e repetição* tem, ela própria, sua importante experiência. Eis como isso aparece numa passagem a ser integralmente mantida:

A diferença tem sua experiência crucial: toda vez que nos encontramos diante de ou numa limitação, diante de ou numa oposição, devemos perguntar o que tal situação supõe. Ela supõe um formigamento de diferenças, um pluralismo das diferenças livres, selvagens ou não domadas, um espaço e um tempo propriamente diferenciais, originais,

²³ Anne Sauvagnargues, *Deleuze – L’empirisme transcendantal*, PUF, 2009, págs. 132-147. Assinalo também o destaque da conexão signo><aprender em Roberto D. S. Nascimento. *A teoria dos signos na filosofia de Gilles Deleuze*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2007, p. 17.

²⁴ 1º DELEUZE, 1976, págs.10-11. 2º DELEUZE, 1968, p. 35.

que persistem através das simplificações do limite ou da oposição. Para que oposições de forças ou limitações de formas se delineiem, primeiro é preciso um elemento real mais profundo que se defina e se determine como uma multiplicidade informal e potencial. As oposições são grosseiramente talhadas num meio fino de perspectivas encavaladas, de distâncias, de divergências e de disparidades comunicantes, de potenciais e de intensidades heterogêneas; não se trata, primeiramente, de resolver tensões no idêntico, mas de distribuir díspares numa multiplicidade (DELEUZE, 1968, pp. 67, 71).

No final do mesmo capítulo, essa passagem é retomada como resposta, digamos, à pergunta implícita na atenção dispensada a experiências implicadas nos intervalos entre ensinar e aprender: que se pode esperar de tal ou qual experiência numa multiplicidade de diferenças em tal ou qual situação? “É nessa direção que é preciso buscar as condições, não mais da experiência possível, mas da experiência real (seleção, repetição etc.). É aí que encontramos a realidade vivida de um domínio sub-representativo. Se é verdade que a representação tem a identidade como elemento, e um semelhante como unidade de medida, a pura presença”, diz Deleuze, “tem o ‘díspar’ como unidade de medida, isto é, sempre uma diferença de diferença como elemento imediato” (DELEUZE, 1968, p. 95), o que torna irrisório ler “a diferença como uma oposição”, pois ocorrendo isso a própria diferença “já foi privada de sua espessura própria, onde ela afirma sua positividade” (DELEUZE, 1968, p. 265).

É comum sentir de algum modo seu próprio poder de afetar e de ser afetado, mas não é raro constatar ter vivido a experiência de um aprendizado que, entretanto, não se saiba explicar como aconteceu. Que lógica poderia ajudar a pensar experiências que não revelam à consciência os elos de participação molecular em heterocomposições? Essas moleculares interconexões talvez componham um plano “plano micrológico”, entendendo essa expressão tal como Jean-Clet Martin a emprega na “Variação IV” do seu livro dedicado ao pensamento deleuziano, plano das “agitações moleculares preindividuais que tornam possíveis novos circuitos”; plano de “séries divergentes”, de “estados heterogêneos”, onde opera um “sistema incerto”. Esse plano corresponderia à tarefa que Deleuze impôs a si: a de “tornar pensável o impensável do pensamento”, de “tornar visível a parte invisível do visível, de tornar sensível a face insensível do sensível”, o que implica ressaltar os “crivos” e atravessar as “portas da concepção, da percepção e da afecção”, chegando a “microfendas”. Em suma, um plano de “extrativismo atento ao caos” (MARTIN, 1993, p. 229).

Cuidado com esse sujeito

Anotei acima um tipo de buscas. É possível que o *buscar* também ajude, quando se trata de apreciar experiências interverbais, a assimilar um aprendizado sugerido pelo *Mil platôs*: “aprender a desfazer e a desfazer-se, o que é próprio da máquina de guerra: o ‘não-fazer’ do guerreiro, desfazer o sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 499). Nota-se, já nessa enunciação, que certo modo de aprender sugere clandestinamente ao *ensinar* que este não precisa de sujeito autoritário, embora, como veremos, ele facilmente opere na emissão de palavras de ordem, em aliança com informações.

Uma inspiração de Kafka impregna Deleuze quando este diz que, “mais profundamente, o próprio combatente é o combate”, combate “*entre* suas próprias partes, entre as forças que subjagam ou são subjagadas, entre os poderes que exprimem essas conexões de forças” (DELEUZE, 1993. p. 165). O *entre* é um interregno para mil e um combates e desterritorializações. O desfazer-se como sujeito não é apenas o recado de um pensamento imanentista, ciente de que pensar pode acontecer, sim, mas por instigação de signos que o atingem por força de encontros intensivos²⁵. A prática de desfazer-se como sujeito ajudaria muitíssimo outro agrupamento, aquele de odiosas impregnações mentais: aquele infelizmente bem próximo, aquele onde se exhibe o sujeito militaresco, aquele que pratica genocídio do seu povo atual e que semeia obstáculos a movimentos favoráveis ao advento plural de interessantes povos por vir, povos nos quais cada indivíduo, formando-se em sóbrias e alegres individuações, viveria as intensidades²⁶ do combate contra si mesmo, ou melhor, contra a emergência do fascista em suas próprias entranhas. Ambos, *ensinar* e *aprender*, além de outros verbos que os interseccionam, são entrepassados por dispositivos e subjetividades que fluem por suas múltiplas efetuações. É inevitável, portanto, buscar -- mas com a tranquilidade de pesquisadores numa pandemia -- o aspecto fluxível de uma coleta incompleta. Incompleta, é claro, tanto do ponto de vista de certo tratamento conceitual, quanto do ponto de vista lexical, dado que esses próprios termos (*ensinar* e *aprender*) habitam as mais variadas cavernas onde ressoam expressões de dinamismos entrepassantes.

A respeito de dinamismos

A respeito de dinamismos, convém salientar algo a partir de Espinosa: esteja atuando em lances do *ensinar* ou recebendo passes no *aprender*, cada participante desse jogo – esteja ele dotado de *ideias claras e distintas* ou de *ideias confusas* – depende de uma dinâmica de *afetos*, depende de um dinamismo do seu *poder de afetar* e do seu *poder de ser afetado*, dinamismo esse caracterizável como *aumento ou diminuição da potência de agir* ou da *potência de pensar*²⁷. A vida é impensável sem eles, a vida como ela é ou tal como vivida – em mútuas transversalizações com os mais variados processos e fluxos do real. Eles são vetores intensivos em rizomatizações. Eles estão em cada caso, latentes ou faiscando. Eclodindo ou devindo imperceptíveis. Eles são a falsa calmária do estar à espreita. Esses dinamismos já estavam lá com ele, com Espinosa, quando evitou aceitar um famoso convite para lecionar filosofia na Academia de Heidelberg. O autor do convite, escrevendo-lhe uma carta [de 16-2-1673] em nome do “sábio Príncipe” dessa região alemã, dizia-lhe estar garantida sua “maior liberdade de filosofar”, acrescentando que essa autoridade “acreditava que ele não abusará dessa liberdade para conturbar a religião oficialmente estabelecida”. Em sua delicada

²⁵ “Do intensivo ao pensamento, é sempre por uma intensidade que o pensamento nos advém” (DELEUZE, 1968, p. 188).

²⁶ Para uma apreciação, no campo da pedagogia, da importância de capturas filosóficas do *intensivo* em Deleuze, capturas que ressoam na temática simondoniana da individuação, ver Gláucia Figueiredo: “Dos modelos educativos às modulações pedagógicas: sobre as construções das teses de pedagogia” em F. B. de Oliveira, G. Figueiredo, L. L. S. Magiolino (Org.) *Flutuações da pesquisa educacional*. Appris Editora, 2018, pp. 47-73.

²⁷ Espinosa, *Ética*, III, def. 3; III, XV, dem.; IV, XLI, dem.; LIX, dem.

resposta, [de 30-3-1673] Espinosa apresenta duas razões que o impedem de aceitar o convite: primeiramente, do ponto vista cronológico, o tempo a ser dedicado ao “ensino” poderia obriga-lo a “renunciar a prosseguir” em seus “trabalhos filosóficos”; em segundo lugar, do ponto de vista do cuidar bem de suas ideias, ele dizia ignorar “em quais limites minha liberdade de filosofar deveria estar contida para que eu não parecesse querer perturbar a religião estabelecida”.²⁸ É bem fácil notar, nos cuidados que se revelam nessas cartas, o quanto ensinar e aprender são afetados por temores que se anunciam em certas épocas.

Considerando que a vida, tal como é e tal como vivida, sentindo em si mesma a operatoriedade desses dinamismos e não parando de passar por entre verbos, incluindo ensinar e aprender, cabe perguntar, com Guattari, sob que forma esses elementos operam nela. Pode-se responder, dizendo que eles operam por transversalizações *sob a forma de heterogêneses*. De “um afeto”, diz ele, não se pode perder “suas dimensões qualitativas e sua potência de singularização, de heterogêneses”, suas “composições acontecimentais, as ‘hecceidades’ que promove”. É que o afeto, diz ele, “é processo de apropriação existencial pela criação contínua de durações de ser heterogêneas”, de modo que eles devem ser pensados por vias “ético-estéticas”²⁹. E é também espinosanamente compreensível que intensivas³⁰ ocorrências desses dinamismos estejam, aqui e agora, em conexões variadas com seja lá o que for: pode ser uma coisa do tipo pedra ressurgente num dos caminhos; pode ser novo susto num cruzamento de fluxos, algo se complicando numa situação comumente monótona, uma complexidade se acalmando, retorno da série de ódios a outro assassinato ou desflorestamento, a outra acidificação das águas, a mais outras entregas de riquezas nacionais, o estímulo a maltratar trabalhadores, todo um emaranhado de contingências semeando mortes e tristezas, ou alegrias entre exploradores ou meros seguidores das atuais burrices e maldades. Mas também ocorrem sagradas manifestações, como as de 29 de maio e 19 de abril de 2021, sinais de vida gritando sua autodefesa.

E quando, do ponto de vista de problemáticas educacionais, for preciso pensar dinamismos, convém nunca esquecer que eles implicam *recursos* quando há dedicação a uma ideia de reforma, como é salientado por um instigante ex-professor meu, Jorge Nagle: uma “reforma se dá quando ‘o sistema escolar encontra, no seu próprio dinamismo, os recursos para sua contínua reformulação’”³¹. A desvairada e arrogante

²⁸ Spinoza, *Oeuvres complètes*. Pléiade. Cartas XLVII e XLVIII, pgs. 1283-1285. Fui levado a retornar a estas duas cartas por um artigo de 2008, escrito por Fernando Bonadia de Oliveira, “Por que Espinosa recusou o convite para ser professor de filosofia em Heidelberg?”, em *Trilhas Filosóficas*, Ano 1. Nº 1. Jan/Jun 2008, págs. 101-114. Nesse mesmo nº dessa revista, o artigo de Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho, “Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: mudanças profundas na educação brasileira”, págs. 117-133. Esse artigo faz sentir lutas e perguntas que voltam a pulsar entre ensinar e aprender. E o cuidado tomado por Espinosa me levou a pensar num amigo, professor de filosofia numa escola mineira do ensino médio, que tem suas aulas vigiadas por olhos e ouvidos religiosamente ordenados. Só que não estamos no século XVII, mas aqui na pandemia de 2021, época do besteirol político e religioso.

²⁹ Félix Guattari, *Ritournelles et affects existentiels*. Chimères 1.

³⁰ Para notar uma aliança intensiva entre o diferencialismo deleuze-guattariano e Espinosa, ler o texto de Cíntia Vieira da Silva, “Da física do intensivo a uma Estética do intensivo: Deleuze e a essência singular em Espinosa”. *Cadernos Espinosanos* XXII (2010), págs.37-53.

³¹ Jorge Nagle, *A reforma e o ensino*. São Paulo: Edart, 1973, pág. 27, passagem citada por Fernando de Oliveira, para quem a observação de Jorge Nagle corresponde ao “ideal da reconstrução da educação brasileira, encarnado no *Manifesto dos Pioneiros*

governança do Brasil de hoje não só propõe reformas destrutivas de futuro como reduz recursos havidos no passado.

Breve exemplo de um recurso em arte

Excepcionalmente, um rebrilho inesperado se expõe graças ao olho de uma câmera capaz de filmar surpreendências num fundo oceânico, claro que quando carregada por um polvo cineasta discípulo de Dziga Vertov. Isso quer dizer que as *montagens* das nossas buscas pelo que se passa nos *intervalos* entre ensinar e aprender, quando nos lembramos desse revolucionário cineasta, dependem de recursos propiciados por casualidades, eventualidades, ou seja, dependem de *movimentos* entre imagens que se colhe da *vida como ela é*³². Exemplos disso, em filmes de Vertov, são imagens de movimentos próprios de máquinas (como locomotivas) trazidos aos movimentos de outras imagens, sim, mas trazidos de tal modo que estas consigam expressar um intensivo campo de imanência, campo maquínico de viventes abrindo futuros libertários. Isso quer dizer que os dinamismos enroscam-se em recursos que nos chegam como intensivo-fora de nós mesmos, de modo que sentir a própria existência é senti-la pulsando em conexões com *dramas*, no sentido traçado por Deleuze em seu *Método de dramatização*. Estar conectado a dinamismos espaço-temporais não é simplesmente uma posição de sujeito criador de conceitos controladores, pois “os conceitos”, diz Deleuze em seu difícil diálogo com Noël Mouloud, “regem menos a dramatização do que a sofrem”³³, mesmo porque há “dramatização da ideia”. É que os dinamismos “e seus concomitantes”, segundo ele, “trabalham sob todas as formas e extensões qualificadas da representação”. E mais: “são também as coisas em si mesmas que dramatizam” (DELEUZE, 2002. p. 138), de modo que nosso acesso a dramas do ensinar e do aprender implica um “cortejo de questões”, aparentemente muito simples, mas decisivas: “em qual caso, quem, como, quanto?” (DELEUZE, 2002. p. 143)³⁴. É como encontrar-extraíndo, é como extrair dança de um corpo parado. E a arte de dançar, por exemplo, pode até mesmo desvincular-se da “música e seu ritmo” e ganhar translações inauditas, como as oferecidas por um Taanteatro, segundo o qual “qualquer movimento da vida cotidiana ou da vida de palco pode ser dança”, mesmo porque “cada pessoa, até mesmo parada, deitada, dormindo, já é uma forma dançante”, pois “basta ser corpo e já há dança”³⁵.

da *Educação Nova em 1932*”. Fernando de Oliveira, “Os dois Jorges Nagles”, em *Filosofia e Educação*, nº11, 2019, p. 642.

³² As palavras escritas em itálico, após o nome do cineasta russo Dziga Vertov (1896-1954), são as que Gilles Deleuze empregou em *Cinéma 1 – L’image-mouvement*. Minuit, 1983, págs. 59-62. Elas ajudam a procurar intersecções dinâmicas entre ensinar e aprender.

³³ Deleuze, *L’Île déserte et autres textes*, 147.

³⁴ Constatado que reapareceu recentemente, num campo brasileiro de estudos deleuzeanos, uma atenção especialmente dedicada à “Dramatização da ideia e à cesura do Eu”, título do cap. V, de autoria de Veronica Damasceno, do livro coletivo organizado por Alex Fabiano Correia Jardim, Adhemar Santos de Oliveira e Paulo Henrique Dias intitulado *Pensar Deleuze: 50 anos da publicação da obra Diferença e Repetição*. Ed. Apris, 2021.

³⁵ Maura Baiocchi e Wolfgang Pannek, *Taanteatro – Teatro coreográfico de tensões*, Azouque Editorial, 2007, p. 129.

De olho em situações

Quando são feitas, essas perguntas supõem situações. E supõem circunstâncias que invadem os intervalos entre verbos. Pois bem, nota-se isso na admiração de Deleuze pelo homem Sartre e suas obras, mesmo não sendo sartreano. Há um testemunho disso num pequeno texto de 1964, denominado “Ele foi meu mestre”³⁶. Ele disse *mestre*, certamente no sentido de sentir-se grato por receber de Sartre e de sua obra a emanção de um pensamento excepcionalmente necessário a toda uma “geração”. Há uma foto em que eles e Foucault aparecem com ares felizes numa manifestação pública. E é também uma felicidade ver três filósofos juntos numa mesma foto. O texto não se limita a expressar um delicado testemunho de jovem estudioso, feliz por encontrar em Sartre o “pensador privado” que “fala em seu próprio nome sem ‘representar’ nada”. Destaca o “ideal do escritor”, que Sartre traça em *O que é a literatura?*: “o escritor, fundado sobre uma liberdade, retomará o mundo tal e qual, todo nu, todo suado, todo fedido, todo cotidiano para apresentá-lo às liberdades”³⁷. Diz que a filosofia de Sartre “contestava a noção de *representação*, a própria *ordem* da representação”. E ao destacar a “teoria da *liberdade*” na obra sartreana, salienta que, nela, a liberdade “limitava-se a si mesma ao se constituir em *situações*”.

Essa ideia sartreana, que me parecia esquisita, levou-me a recordar minhas primeiras leituras, quando jovem, de textos sartreanos, então traduzidos na Argentina. Um deles, intitulado *A liberdade cartesiana*, começava justamente assim: “A liberdade é una, mas se manifesta de diversas maneiras segundo as circunstâncias. A todos os filósofos que se constituem em defensores dela é lícito fazer-lhes uma pergunta preliminar: a propósito de que situação privilegiada você fez a experiência de sua liberdade?”. Imediatamente após, Sartre diz uma coisa que reforça as buscas relativas a algo que se passa entre ensinar e aprender: “Com efeito, uma coisa é sentir que se é livre no plano da ação, da empresa social ou política, da criação nas artes, e outra coisa senti-lo no ato de compreender e de descobrir”³⁸. Quer dizer que, mesmo para Descartes, salienta Sartre, há toda uma região de “*produtividade*”, de investimento do pensar num trabalho produtivo dedicado a “compreender **algo**”, “relações objetivas entre essências, estruturas, um encadeamento”, atos, portanto, irredutíveis à “experiência da *autonomia*”, atos que aparecem como outra coisa, “como contraparte da liberdade de **intelecção**”.

As *situações* podem ser pensadas como recortes de experiências em estados de variação nos territórios, o que torna inesgotáveis as procissões de gestos e ideias que podem passar por entre ensinar e aprender. Esforços, ações e paixões correspondentes a tais verbos perpassam situações para pesquisá-las, agitá-las, transformá-las ou captura-las como desafios, como expressividades estéticas ou para deixá-las presas como ruínas-rastros de alguma história ameaçada pelas forças da terra. Em vetores de situações socioeconômicas não é raro encontrar a repetição de uma sentença assumida como fruto de longa

³⁶ Ver Deleuze « Il a été mon maître » (1964), em Deleuze, *L'Île déserte et autres textes*. Minuit, (2002), págs. 109-113.

³⁷ Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature?*. Gallimard, págs. 162-163.

³⁸ Sartre, “La libertad cartesiana”, em *El hombre y las cosas*. Losada. Buenos Aires, tr. de Luis Echávarri, págs. 242-258. Na edição francesa, o livro se chama *Situation 1*, Gallimard, 1947.

experiência da chamada realidade das situações: “habilidades duradouras dependem da aprendizagem e dos empregos”. E como negar que a ideia de “habilidades duradouras” implica consideráveis variações de investimentos vitais?

É possível que todo ente em situação, passando por ela ou nela estacionando, seja forçado a fazer a si mesmo a mais simples das perguntas: com que vetores *longitudinais* (movimento e repouso; velocidade e lentidão) e *latitudinais* (poderes de afetar e poderes de ser afetado) poderei contar para viver aqui? São vetores (digamos espinosanos) que entrosam pensamento e vida em todas as situações. Todo ente passa por *aprendizados* de vetores vitais. Raras histórias de navegadores solitários ilustram bem isso; por outro lado, mil e um testemunhos confirmam isso entre os que dependem das mínimas condições de uma sobrevivência diuturnamente ameaçada... Embora Dewey tenha feito uma única referência a Espinosa em sua lógica da investigação, o fato é que o termo *situação* incide mais de trezentas e cinquenta vezes nessa lógica. Por que lembro isso? Por causa da atenção dele ao universo pedagógico e às situações ditas “problemáticas”. Valorizado pelo movimento do escolanovismo brasileiro, na primeira metade do séc. XX, o instrumentalismo de John Dewey aciona uma lógica da investigação “enraizada nas condições da própria vida”. Vale dizer: enraizada nos entrelaçamentos das “modificações” ligadas aos “orgânicos e às energias ambientais”. Por quê? Porque é uma lógica que pensa o orgânico como o que “prenuncia o aprendizado e a descoberta”³⁹.

Coletando algo em Zourabichvili⁴⁰

Zourabichvili, enquanto vivia, destacou três conhecidas passagens de textos deleuzeanos, reunindo-as como « traços » a serem levados em conta por alguém que pergunte: « qual teoria do ensino se desprende da obra e da prática pedagógica de Gilles Deleuze »? As passagens reunidas por ele como « traços » assim promissores são estas:

1º Traço : «Dá-se curso sobre o que se busca e não sobre o que se sabe»⁴¹.

Quanto à referência, nessa mesma nota do autor, à p. 4 de *Différence et répétition*, lembremos que as frases não são as mesmas, mas literalmente estas : « Como escrever de outro jeito senão sobre aquilo que não se sabe ou que se sabe mal? É necessariamente neste ponto que se imagina ter algo a dizer. Só se escreve na ponta de seu próprio saber, nessa ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que faz passar um no outro. “É só desse jeito que se é determinado a escrever”. Já se nota, portanto, um entrosamento punctual entre saber e ignorância interseccionando ensinar e aprender através do esforço de um escrever preparatório do curso a ser ministrado.

³⁹ Johan Dewey, *Logic: The theory of Inquiry*, 1938, págs. 35, 104, 232, 246, 494, 495 etc.

⁴⁰ François Zourabichvili, « Deleuze et la question de la littéralité », conferência feita no Rio de Janeiro em 19-11-2004, Estranhamente, essa conferência não foi incluída num conjunto de inúmeros textos escritos entre 2003 e 2006 (ano do suicídio do autor) publicados postumamente sob o título *La littéralité et autres essais sur l'art*, ensaios esses prefaciados por Anne Sauvagnargues (págs. 7-29). Paris, PUF, 2011.

⁴¹ DELEUZE, 1990, p. 190; 1968, p. 4.

Seja como for, o que Zourabichvili destaca dessas frases é a submissão daquilo que se sabe a um dinamismo de busca intensiva que opera na intersecção saber - ignorância ou saber - não saber, e que pode co-determinar alguém a escrever ou dizer algo.

2º Traço: «Quem sabe como um estudante deveio repentinamente ‘bom em latim’, quais signos (amorosos ou mesmo inconfessáveis) serviram-lhe de aprendizagem?»⁴².

A este segundo traço, marcado por Zourabichvili, convém acrescentar uma explicitação do próprio Deleuze, para quem o signo ocorre num encontro intensivo com algo que nos atinge de fora, que nos interpela, forçando-nos a sentir e a pensar diferentemente, levando-nos a perguntar pelo que se passa. Por isso, logo após a frase anotada acima, presente em *Proust et les signes*, Deleuze diz o seguinte : « O signo implica em si a heterogeneidade como conexão. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem conexão de semelhança com o que se aprende »⁴³. Em outro texto de Zourabichvili, escrito em 2003, pode-se observar o seguinte a esse respeito: quando a *heterogeneidade do signo* opera como conexão na aprendizagem, seu efeito não se limita a potencializar o *fazer com* relativamente ao *fazer como*, mas leva o próprio *fazer com* a diferenciar-se como « pensamento de *passagem* », como um « devir *outro* » do pensamento, como uma « gênese pelo meio », uma « *heterogênese* », portanto, para usar a « esplêndida palavra de Guattari »⁴⁴. Então, o que se ganha num aprendizado movido pelo fazer com, mas potencializado pela heterogeneidade do signo, é um devir outro do próprio pensamento. Isso é um saudável grito pelo pluralismo das passagens, onde arrepiam buscas sensíveis a pensamentos heterogênicos.

3º Traço : “Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso relativamente a essa atividade, só começa com a busca das soluções, só concerne às soluções”. “Como se não continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos próprios problemas, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas”⁴⁵.

Aparentemente, ao contrário dos dois primeiros, esse terceiro traço parece alheio ao interesse de Zourabichvili pela busca de uma teoria deleuzeguattariana do ensino. É possível que essa busca não tenha ido além do que ele próprio escreveu nessa conferência do Rio de Janeiro. Independentemente disso, cabe anotar que esse terceiro traço tem muito a ver com duas linhas interseccionáveis: a linha que insiste em perguntar pelo que se passa entre ensinar e aprender; e a linha pela qual Zourabichvili submete essa busca à ideia do que seria a *experiência* propriamente deleuzeana do fazer filosofia, destacando-se a

⁴² DELEUZE, 1976, p. 31.

⁴³ DELEUZE, 1976, p. 32.

⁴⁴ François Zourabichvili, *La littéralité et autres essais sur l'art*, op. cit., Cap. 1. p. 37. A esse destaque do esplendor de uma palavra devo acrescentar a reincidência da redescoberta da própria criatividade de Guattari. Por exemplo, o que hoje impregna a tal de realidade brasileira é o que ele salientou há muitos anos, como recordam estudiosas de suas obras, quando destacam que “a sobrevivência da espécie humana estaria, assim, ameaçada por degradações ambientais, e pelo esgarçamento do tecido das solidariedades e dos modos de vida”. Refiro-me ao texto de Elizabeth Araújo Lima, Érika Alvarez Inforsato, Juliana Araujo Silva, Renata Monteiro Buelau, *Ambiente, produção e subjetividade: as atividades humanas nos estudos de Felix Guattari*, 2021, p. 2 de uma cópia generosamente enviada a mim por E. A. Lima, a quem muito agradeço.

⁴⁵ DELEUZE, 1968, 205-206.

importância e explicitação, nas operações expressivas dessa experiência, daquilo que ele denomina *literalidade*. Mas é impossível seguir agora por essa importante linha.

Todavia, como entre essas duas linhas opera inevitavelmente a noção deleuzeana de *sentido*, anoto: “O signo surge num campo de representação, isto é, de significações explícitas ou de objetos reconhecidos, implicando a heterogênese, aquilo que escapa de direito à representação. Eis porque, primeiramente, há implicação da heterogênese ou do outro ponto de vista (de modo que não pode ser objeto de um ato de reconhecimento). Eis porque, em segundo lugar, pode-se dizer que o sentido, como expressão ou explicação, consiste em estabelecer a comunicação entre dois pontos de vista, planos ou dimensões heterogêneas. Só há sentido nos interstícios da representação, no hiato dos pontos de vista. O sentido é divergência, dissonância, disjunção. O sentido é problema: “acordo discordante”, dissonância não resolvida (DELEUZE, 1968, p. 190; 1988, p. 111-112, 188); e os “cortes irracionais” no cinema, (DELEUZE, 1985, pp. 234-237 e 242). Em terceiro lugar, finalmente, eis porque o signo-sentido só afeta um sujeito mutante, em devir, despedaçado entre duas individuações. Eis porque Deleuze o diz “larvar”⁴⁶.

Breve busca pelas ruas

Não é raro saltar de algum encontro um jogo qualquer entre lances -- esquisitos ou não -- do ensinar e do aprender. Pode acontecer, numa cidade grande, esse joguinho de alguém perguntar pelo atalho que deve tomar a fim de chegar o mais rapidamente possível a tal ou qual lugar almejado. De repente, porém, o joguinho perde sua aparente simplicidade: um dos interlocutores revela, pela exibição imbecil do seu próprio rosto, que não adere ao cuidado de usar máscaras durante a pandemia atual. Ele piora o encontro ao reproduzir a estupidez de um tal de capitão presidente de uma república em crise.

Isso acontecendo, as jogadas se deslocam. Surgem variações no dinamismo do encontro e outras figuras disputam as apreensões afetivas da situação, como se estivesse ocorrendo uma contenda entre *expressões de mundos possíveis*⁴⁷. A atmosfera desse micro ambiente se altera, o que também aconteceria, em grau distinto, se um dos interlocutores, aproveitando-se da abertura atual do mercado armamentista, e sendo perito ou mesmo iniciante em outras linhas de atividade suspeita, sacasse uma arma, ordenando que o outro lhe entregasse alguma coisa de convincente valor monetário.

Senso comum à espreita

Ensino e aprendizado não são alheios a esses encontros, a esses embates entre expressividades irreduzíveis a joguinhos entre egos-em-disputa: neles perpassam informações e deles emanam variedades

⁴⁶ Para uma extensa abordagem do “Sentido em Deleuze”, ver Alessandro Carvalho Sales, *Considerações sobre o sentido em Deleuze*. Dissertação, PUC-SP, 2003.

⁴⁷ Ver *Différence et répétition*, p. 335 e a nota em que Deleuze faz referência a Michel Tournier.

de sensações, tipo sustos, pavores antevendo mundos pavorosos. É inevitável que tensões entre sensibilidades saltem como vibrações corpóreas, instantaneamente capturadas como ondas de sensações, que as mentes chegam a reter como ensino forçado e agudo aprendizado de situações sofridas. Há estranhas intersecções entre elas e as variações de sensações que chegam como ondas atizando dramas desafiadores no ver/ouvir/dizer/pensar... E outros verbos sem os quais vai minguando o pouco que se sabe do próprio viver. Miríades de sensações ficam bulindo umas com as outras já no nível do senso comum.

Pois é, Deleuze e Guattari chamam esse nível de “faculdade centralizadora de informações” (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 95). Nada impede considerar essa faculdade como vital, comum a humanos, cachorros, gatos, vegetais... É próprio de cada vivente conectar-se, a seu modo, com informações das quais não pode prescindir. Mas também ocorre a um ser dito humano ter inveja do computador. Há razões para isso acontecer, ligadas, justamente, à quantidade de informações acumuladas em circuitos de elevada competência na obtenção de instantâneas conectividades eletrônicas, na coleta de milhares de bibliotecas miniaturizadas, que eu gostaria de sentir instalados em meus circuitos cerebrais.

Seja qual for o nível de refinamento cognitivo de alguém, sem informações não se vive. O que mais precisa de informações em determinado campo é o próprio pesquisador dedicado a esse campo. Ele é o primeiro a cuidar dos seus sentidos empíricos, mesmo quando seu próprio “entendimento” se atreve a “construir para si um recanto que ele preenche com puros seres de pensamento”, com seus “conceitos”, portanto, mas cujo emprego, entretanto, não pode ser *transcendente*⁴⁸. Seja kantiano ou deleuzeano, independentemente de qualquer imagem filosófica do pensamento, todo pesquisador precisa de informações como quem anda por vielas e atalhos. É uma banalidade repetir isso, mas necessária, aqui, pois elas pululam entre ensinar e aprender. Há sempre articulação de informações na produção de algo, seja na comunicação de algum conhecimento, de algum saber ou apenas num rodeio pelas dificuldades de alguma ideia ou gesto em artes. Essa vulgar e nobre necessidade de informações é que torna inaceitável ter de pagar a consulta de dicionários durante o uso deste computador. Então é inevitável que cada indivíduo recorra e cultive aquilo que possui como faculdade comum centralizadora de informações. Porém, cabe perguntar: que problema está ameaçando ressurgir, aqui, de um ponto de vista político-pedagógico interseccionável com o diferencialismo deleuzeguattariano?

O problema está em acontecer, nessa faculdade acumuladora de informações, uma metamorfose capaz de fazer dela uma “faculdade abominável”, dizem esses autores, uma faculdade que, segundo eles, “consiste em emitir, receber e transmitir palavras de ordem” [MP, 95]. Pois bem, é fácil dizer que não quero, como professor, cair nisso, que sou contra isso, que não quero ser um elo nas cadeias peritas em transmitir, receber, reverberar palavras de ordem. Mas se me estaciono nesse grito, transformo esse repúdio em mais uma palavra de ordem. É que o abominável se apropria facilmente de linhas de força

⁴⁸ Kant, *Prolegômenos* (1783), § 33.

do ensinar, linhas auxiliadas por gestos e maneiras de ensinar e avaliar a recepção do ensinado. Em *Critique et clinique*, numa passagem em que Deleuze defende um Cristo amoroso, é pensada como “abominável” a “faculdade de julgar”, é abominável “o sistema do Julgamento” quando ele “se torna a faculdade mestra da alma”, coisa que se espalha por todos os lados, mormente quando opressores se expõem cinicamente (DELEUZE, 1993, p. 55).

Isso demanda perguntas, pois o verbo ensinar implica a apropriação (indébita ou não, é outro problema) de um saber engrenado a um poder, poder centrado na posse de informações programadas como necessárias à passagem de um nível a outro de determinada variedade educacional. Que conexões ligam o agente do ensino a esse poder? Como o professor se sente com sua própria posse de informações? Que perguntas ele faz ao estoque de informações que o ajudam a ensinar? Que ideias ele tem do saber estocado à sua disposição? Com que critérios ele examina o estoque à sua disposição? Que ideias amparam suas maneiras de intermediar a exposição de suas informações às pessoas que se encontram na posição de participantes receptores desse ensino? Como seu corpo e atitudes praticam o poder de que ele dispõe? E muitas e melhores perguntas jorram aqui no intuito combatente de enfrentar o abominável que ameaça renascer em cada um.

Sinais do abominável

Quero transcrever em negrito os dizeres de uma propaganda escolar que li num dos imensos cartazes expostos há poucos meses (fevereiro de 2021) numa das ruas de Campinas (SP):

TEMOS O FORMATO DE CURSO IDEAL PARA VOCÊ.

MATRICULE-SE JÁ!

Suponhamos, então, que se imponha a seguinte pergunta: através de quais procedimentos uma pessoa – preparada para dar aulas e detentora de determinado estoque de informações – passa, apesar dos seus cuidados, a correr o risco de colocar suas operações de ensino a serviço de uma metamorfose propícia ao abominável? Esse cartaz lança uma sombra de autoritarismo escolar até mesmo sobre professores engajados nessa empresa, professores que talvez não se identifiquem com essa comunicabilidade autoritária. Autoritária sim, não só pelo mandonismo marcado pela interjeição presente no “matricule-se já!”, mas, principalmente, porque o VOCÊ visado no cartaz é de antemão tido como previsivelmente cabível num formato não explicitado. Um professor pode recorrer a interessantes criações coadjuvantes do seu esforço de enfrentamento da problemática própria do ensinar no aqui e agora de suas efetuações. Não é incomum socorrer o ensinar com a ajuda do verbo *criar*. “Impossível ensinar sem mostrar criações”, escreve Paola Zordan no verbete “ensinar” de um interessante *Abecedário*⁴⁹.

⁴⁹ Juílio Groppa Aquino e Sandra Mara Corazza (Orgs.). *Abecedário; Educação da diferença*. Papirus, 2.009, p. 55.

Desvio por uma ideia de formação para findar este capítulo I das buscas

Sabe-se que Deleuze e Guattari querem reverter, subverter ou perverter o platonismo, mas não, certamente, através desses recursos do propagandismo mercantilista do ensino. Eis uma passagem de *O que é a filosofia?*, suficiente para se notar o modo como eles se distanciam disso.

De provação em provação, a filosofia enfrentaria seus rivais cada vez mais insolentes, cada vez mais calamitosos, que mesmo Platão não teria imaginado em seus momentos mais cômicos. Enfim, foi atingido o fundo do poço da vergonha quando a informática, o marketing, o design, a publicidade, todas as disciplinas da comunicação apoderaram-se da própria palavra conceito e disseram: esse negócio é nosso, somos nós os criativos, nós somos os *conceituadores!* Somos nós os amigos do conceito, nós os colocamos em computadores. Informação e criatividade, conceito e empresa: uma abundante bibliografia já... O marketing reteve a ideia de certa conexão entre o *conceito* e o *acontecimento*; mas eis que o conceito veio a ser o conjunto das apresentações de um produto (histórico, científico, artístico, sexual, pragmático...), e o acontecimento veio a ser exposição que põe em cena apresentações diversas e a "troca de ideias", à qual supostamente dá lugar. Os únicos acontecimentos são as exposições, e os únicos conceitos são produtos que se pode vender. O movimento geral que substituiu a Crítica pela promoção comercial não deixou de afetar a filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 15).

Anotamos acima, com base em *Mille Plateaux* (1980, p. 95), um dos riscos do ensinar, o risco de algum educador conduzir o senso comum de suas informações de tal modo que acaba fazendo-se maléfico pastor de uma faculdade abominável, repleta de palavrões de ordem, como se os valores dos encontros pedagógicos não transcendessem o círculo vicioso dos sectarismos.

Lembremos, resumidamente, a situação da professora ou do professor numa sala onde se encontram estudantes. Supõe-se que essa pessoa docente, experimentada em situações de ensino, conte com métodos e didáticas favoráveis ao melhor rendimento possível de sua atuação como portadora de um conjunto de informações, *informações* previamente armadas como unidade x ou y de uma série de componentes de determinada parte dos conhecimentos de tal ou qual disciplina, disciplina prevista num currículo escolar, currículo que supostamente corresponda a uma formação, *formação* buscada ou imposta aos partícipes daquela chamada clientela escolar.

Pois bem, salientei duas palavras desse parágrafo acima, a palavra *informações* e a palavra *formação*. Além de salientá-las, eu as repeti. Por que fiz isso? Para grifar ainda mais o que há de problemático nisso. Há uma tortuosa complexidade de dinamismos que conectam e desconectam *informações* (condensadas em linguagens) e *formação*. Quando se fala em formação não se está pensando apenas em montagens de entes robóticos repetitivos de sequências informativas, embora tais informações sejam quase sempre importantes, como quando um satélite denuncia desmatamentos assassinos. A formação -- pelo menos aquela que certas filosofias e certas pedagogias buscam pensar -- é formação de gente, de gente vivendo devires, de gente em estado de individuação complexa, pelas quais também árvores e animais passam; é uma formação de entes, digamos, ligados a campos de heterogênicas problemáticas em ciências, artes, filosofias... de modo que há variações em cada um dos vetores pelos quais os dinamismos espaço

temporais interferem uns nos outros afetando cada dispositivo de transmissão e de estocagem das informações e a cada intervalo e acidente ocorrido entre elas. É como se faiscassem arcos voltaicos nos encontros de porções informativas e fluências de uma formação. A imprevisibilidade dos micros acontecimentos que aí sobressaem é o que há de mais constante, o que exige micro cautelas relativamente ao abuso de apreciações e previsões apressadas.

Num abusivo resumo, parece-me conceitualmente possível dizer o seguinte: para o transdiferencialismo deleuze-guattariano, o perigo ordenador de palavras de ordem, nos jogos linguageiros das informações, relaciona-se com poderes de adestramento ligados ao *ensinar*, ao passo que formação talvez esteja mais próxima das intensidades do *aprender*. Para entrevermos, em poucas palavras, a complexidade da ideia de formação aqui visada, é preciso pensa-la como práxis que emanam por entre uma intensa indeterminação criativa (podendo-se chama-la de *formação-em*, que é um passar por *lisos* devires de formação) e uma tensa formação categoricamente determinada, que seria uma *formação-de*, que é um passar por *estriadas* fases de formação. Pois bem, o *aprender*, tal como é valorizado por Deleuze, impregna diferentemente as práxis que o efetuam. Pode-se chegar à beira da ideia de uma formação-em com a ajuda de uma inspiração espinosana, digamos. Isso quer dizer que a formação-em de alguém implica variadas condições exteriores e interiores para que esse alguém atinja o máximo do que pode relativamente aos seus próprios micros poderes de afetar e de ser afetado. A dramaturgia educacional, além de se confrontar com a efetividade de outras forças, consistiria, então, em buscar permanentemente os cuidados que favoreçam as diferenças entre formações e distinguir, dosando-os, os pacotes do ensinar a partir do requerido pelas formações-em. O importante é levar em conta que não se trata de meros jogos entre significados de palavras, mas de forças em dramaturgias, embates ocorrendo em estratos, processos, atos, atividades, circunstâncias, territórios, acontecimentos, governanças, lutas sociais...

Apenas para evitar confusões, a breve defesa feita acima de uma formação-em distingue-se da “formação-educação do Sujeito”. Esta é uma “dupla ideia” que Goethe, segundo *Mil platôs*, sempre guarda de um “desenvolvimento da forma e de uma formação-educação de Sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 330, n. 40). A uma etapa subsequente das buscas caberá certamente a tarefa de percorrer em detalhes as inúmeras incidências do termo formação em expressões as mais variadas: “formação molar e devires” (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 373); “formação de materiais de expressão (*Ibid*, p. 396); “transformação e ritornelo” (*Ibid*, p. 430); “formação de aparelho de estado” (*Ibid*, p. 441); “conjurar formação de antemão” (*Ibid*, p. 444); “deformações” (*Ibid*, p. 447); “formação por substituição” (*Ibid*, p. 488); “formação do trabalhador” (*Ibid*, p. 497); formações móveis de navios piratas” (*Ibid*, p. 503); “formações sociais heteromorfas” (*Ibid*, p. 544); “formações periféricas” (*Ibid*, p. 585); “transformação e transubstanciação” (*Ibid*, p. 639); etc...

O que importa é que prevaleça em todas as buscas a sensação de habitar um laboratório de pesquisas para que seja possível uma formação em devir.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alda Maria Soares Abreu. *Metafísica dos atos livres*. Tese de doutorado. PUC-SP, 2019.
- AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Org). *Abecedário – educação da diferença*. Campinas-SP: Papirus, 2009.
- BAIOCCHI, Maura; PANNEK, Wolfgang. *Taanteatro – Teatro coreográfico de tensões*. Rio de Janeiro: Azouque Editorial, 2007.
- CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: mudanças profundas na educação brasileira. *Trilhas Filosóficas*, Ano 1. Nº 1. Jan/Jun 2008, págs. 117-133.
- CHARBONNIER, Sébastien. *Deleuze pédagogue – La fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*. Paris: L'Harmattan, 2009.
- CORAZZA, Sandra Mata CORAZZA; TADEU, Tomaz. Dossiê Gilles Deleuze. In: *Educação e Realidade*, v. 27, n. 2, Jul./Dez. 2002, UFRGS.
- DAMASCENO, Veronica. Dramatização da ideia e a cesura do Eu. In: JARDIM, Alex F. C.; OLIVEIRA, Adhemar S.; COSTA, Paulo H. D. (Org). *Pensar Deleuze: 50 anos da publicação da obra Diferença e Repetição*. Curitiba: Ed. Apris, 2021.
- DELEUZE, Gilles. *Différence et répétition*. Paris: PUF, 1968.
- DELEUZE, Gilles. *Proust et les signes*. Paris: PUF, 1976.
- DELEUZE, Gilles. *Cours Spinoza*. 03/02/81.
- DELEUZE, Gilles. *L'image-mouvement. Cinéma 1*. Paris: Minuit, 1983.
- DELEUZE, Gilles. *L'Image-temps. Cinéma 2*. Paris: Minuit, 1985.
- DELEUZE, Gilles. *Le pli: Leibniz et le baroque*. Paris: Minuit, 1988.
- DELEUZE, Gilles. *Pourparlers*. Paris: Minuit, 1990.
- DELEUZE, Gilles. *Critique et clinique*. Paris: Minuit, 1993.
- DELEUZE, Gilles. "L'immanence: une vie...". *Philosophie*, nº 47, 1/9/1995, pp. 3-7.
- DELEUZE, Gilles. *L'Île déserte et autres textes*. Edição preparada por David Lapoujade. Paris: Minuit, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Deux régimes de fous – Textes et entretiens – 1975-1995*. Edição preparada por David Lapoujade. Paris: Minuit, 2003.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, C. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mille Plateaux*. Paris: Éd. Minuit, 1980.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit, 1991.
- DEWEY, Johan. *Logic: The theory of Inquiry*. New York: Holt, R & W, 1938.

- FERRAZ, Sílvio. *Notas do caderno amarelo: a paixão do rascunho*. Campinas-SP: Ed. Unicamp, 2007.
- FERREYRA, Julián. (comp.) *Intensidades deleuzianas. Deleuze y las fuentes de su filosofía iii*. Buenos aires: la cebra, 2016.
- FIGUEIREDO, Gláucia. Dos modelos educativos às modulações pedagógicas: sobre as construções das teses de pedagogia. In: OLIVEIRA, F. B.; FIGUEIREDO, G.; MAGIOLINO, L.L.S. (Org.) *Flutuações da pesquisa educacional*. Curitiba-PR: Ed. Appris, 2018, pp. 47-73.
- GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas-SP: Ed. Papirus, 2012.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. Ed. Autêntica, 2017.
- GALLO, Sílvio. Perverter o platonismo pedagógico: em torno do aprender como acontecimento no pensamento. In: JARDIM, A. F. C.; OLIVEIRA, A. S.; COSTA, P. H. D. (Org.). *Pensar Deleuze: 50 anos da publicação de Diferença e repetição*. Curitiba: Ed. Appris, 2021, pp. 116-122.
- GUATTARI, Félix: La transversalité. *Revue de Psychothérapie institutionnelle*, n° I [1965].
- GUATTARI, Félix. Ritournelles et affects existentiels. *Chimères* n°. 7, Paris, 1987.
- HEUSER, Ester Maria Dreher. *Pensar em Deleuze*. Juiz de Fora-MG: Ed. Unijuí, 2010.
- HEGEL, G. W. F. *Phénoménologie de l'esprit* (trad. Hyppolite), t. I. Paris: Éditions Aubier Montaigne, 1975.
- HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.
- KANT, I. *Prolégomènes à toute métaphysique future qui pourra se présenter comme Science* (1783). Paris: Vrin, 2000.
- KROEF, Ada. A paixão de aprender. *Revista Porto Alegre*. Porto Alegre-RS, n° 11, págs. 34-40, 1999.
- LAPOUJADE, David. *Deleuze, Les mouvements aberrants*. Paris: Éd. Minuit, 2014.
- LIMA, Elizabeth Araújo; INFORSATO, Érika Alvarez, SILVA, Juliana Araujo, BUELAU, Renata Monteiro, *Ambiente, produção e subjetividade: as atividades humanas nos estudos de Félix Guattari*, 2021, no prelo.
- LOPES, Luiz Manoel. Dos aprendizados políticos na pandemia. *Poliética*. São Paulo, v. 8, n. 2, pp. 222-253, 2020.
- MALUFE, Annita Costa. *Poéticas da imanência: Cristina Cesar e Marcos Siscar*. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras/Fapesp, 2011.
- MARTIN, Jean-Clet. *Variations – La philosophie de Gilles Deleuze*. Paris: Payot, 1993.
- NAGLE, Jorge. *A reforma e o ensino*. São Paulo: Edart, 1973.
- NAJMANOVICH, Denise. *Mirar com nuevos ojos – Nuevos paradigmas em la ciência y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.
- NASCIMENTO, Roberto D. S. *A teoria dos signos na filosofia de Gilles Deleuze*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2007.

- OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Por que Espinosa recusou o convite para ser professor de filosofia em Heidelberg? *Trilhas Filosóficas*, Ano 1. N° 1. Jan/Jun 2008, págs. 101-114.
- OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Os dois Jorge Nagle. *Filosofia e Educação*, nº11, 2019, p. 642.
- SALES, Alessandro Carvalho. *Considerações sobre o sentido em Deleuze*. Dissertação, PUC-SP, 2003.
- SANTOS, Zamara Araujo dos, *A geofilosofia de Deleuze e Guattari*. Tese de Doutorado. Departamento de Filosofia – IFCH, Unicamp. Campinas-SP, 2013.
- SARNEL, Romain. *Lieux de passages et transversalité: pour une dynamique deleuzienne*. *Le Portique* nº 20, 2007: Gilles Deleuze et Félix Guattari – Territoires et devenirs, págs. 99-110.
- SARTRE, Jean-Paul. *Situation 1*. Paris: Gallimard, 1947.
- SARTRE, Jean-Paul. *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard, 1948.
- SARTRE, Jean-Paul. La libertad cartesiana. *El hombre y las cosas*. Losada. Buenos Aires, tr. de Luis Echávarri, 1968.
- SASSO, Robert; VILLANI, Arnaud. (Org). *Le Vocabulaire de Gilles Deleuze*. Nice: Centre de Recherches d'Histoire des Idées, CNRS, 2003.
- SAUVAGNARGUES, Anne. *Deleuze – L'empirisme transcendantal*. Paris: PUF, 2009.
- SILVA, Cíntia Vieira da. Da física do intensivo a uma Estética do intensivo: Deleuze e a essência singular em Espinosa. *Cadernos Espinosanos XXII* (2010), págs.37-53.
- SPINOZA, Baruch. *Oeuvres complètes*. Paris: Pléiade, Gallimard, 1955.
- VARGAS, Gonzalo Montenegro. *Empirismo transcendantal – Genesis y desarrollo de la filosofía de Gilles Deleuze*. Tese de doutorado. Universidad de San Buenaventura Bogotá. Facultad de Filosofía, 2013.
- ZORDAN, Paola. Ensinar (Verbetes). In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Org). *Abecedário – educação da diferença*. Campinas-SP: Papirus, 2009.
- ZOURABICHVILI, François. «Deleuze et la question de la littéralité», conferência feita no Rio de Janeiro em 19-11-2004.
- ZOURABICHVILI, François. *La littéralité et autres essais sur l'art*. Prefácio Anne Sauvagnargues. Paris: PUF, 2011.

Recebido em: 04 de junho de 2021.
Aprovado em: 20 de junho de 2021.