

A PROBLEMATIZAÇÃO DELEUZEANA DO APRENDER E DO PENSAR COMO TRANSVERSALIDADE PARA UM CURRÍCULO EDUCACIONAL

Fernando H. Yonezawa¹
fefoyo@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de compreender o sentido filosófico do aprender trazido por Gilles Deleuze como possível concepção transversal para um currículo educacional. A partir de pesquisa conceitual-filosófica, encontraremos a possibilidade de um currículo ser composto por uma concepção transversal de aprendizagem, a qual irá sempre desterritorializar-se em direção à abertura para a diferença. Então, veremos, que o aprender, no pensamento de Deleuze, caracteriza-se por acontecer segundo um processo violento de reconstrução radical do sentido do pensar em si mesmo. A força do aprender como um processo intensivo de criação de sentido no pensamento será justamente o ponto de conexão com o conceito de transversalidade, como linha que arrasta o pensamento dogmático para a metamorfose.

Palavras-chave: Transversalidade. Currículo. Aprender. Diferença. Pensamento.

Abstract: This study aims to understand the philosophical sense of learning brought by Gilles Deleuze as a possible transversal conception for an educational curriculum. From conceptual and philosophical research, we'll find the possibility of a curriculum be composed by a transversal conception of learning, which will always deterritorializes it toward openness to difference. So we'll see that learning is characterized in Deleuze's thought by happening through a violent process of radical reconstruction of the sense of thinking itself. The strength of learning as an intensive process of sense creation in the thinking will precisely be the point of connection to the concept of transversality as a line that drags the dogmatic thought to the metamorphosis.

Keywords: Transversality. Curriculum. Learning. Difference. Thinking.

INTRODUÇÃO: O CRUZAMENTO PROBLEMÁTICO ENTRE TRANSVERSALIDADE CURRÍCULO E APRENDIZAGEM

Neste trabalho, a questão que levantamos é a da possibilidade de concebermos um currículo transversalista, que seja mais do que uma 'carta de metas' e, portanto, seja capaz de não apenas incluir a diferença, mas também potencializá-la. Para tanto, acreditamos que seja necessário encontrar também uma nova concepção de aprendizagem, a qual possibilite pensar a diferença diferentemente. Por isso, estaremos, num primeiro momento, explorando o conceito de consistência e transversalidade, produzido por Deleuze e Guattari, conectando-o ao tema do currículo. Em seguida, em uma longa explanação, veremos como Deleuze desterritorializa de forma crítica o que chama de imagem dogmática do pensamento e produz, afinal, um conceito de aprendizagem inteiramente novo, voltado para a produção de sentido fora dos ditames instituídos. Tentaremos, pois, conectar o conceito de

transversalidade com o de aprendizagem, para que compreendamos o que pode ser um currículo multiplicatório, transversalista. Ora, a pertinência desta questão que colocamos está no fato de que é preciso liberar a aprendizagem e o currículo do signo da identidade, pois, como destaca Paraíso (cf. 2010, p.591), o pensamento identitário é o pensamento curricular contemporâneo.

1 CURRÍCULO E TRANSVERSALIDADE: ESPAÇO PARA A DIFERENÇA

Em que consiste um currículo? Aparentemente, esta questão inicial se refere a 'o que é?' um currículo, ou seja, quer saber sobre sua essência, seu ser, sua razão ou substância. Mas, quando decidimos perguntar em que um currículo *consiste*, estamos colocando outro problema. Segundo Deleuze e Guattari, a consistência é aquilo pelo qual algo se consolida, cria corpo, permitindo que elementos heterogêneos se mantenham juntos, articulando e produzindo, sem que isso implique numa homogeneização destes. "Como o diferente, o heterogêneo se mantém junto?" (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p.138) Então, no caso do currículo, estamos nos perguntando sobre a sua capacidade de produzir uma educação na qual seja pela força da heterogeneidade, da diferença, que se conquiste uma consolidação, uma força; mais que isso, questionamos a capacidade de potencializar a diferença que um currículo pode trazer à educação.

A consistência é um conceito lançado por estes autores como busca por uma maneira de compreender o que faz manterem-se juntas inúmeras forças ou componentes distintos, sem que, contudo, explique-se essa 'soldagem' por meio de um modelo arborescente, o qual remeta a coesão das forças a um eixo de equivalência para todos os elementos. Lança-se o conceito de consistência, não como modo de explicar genericamente a ligação entre forças e a constituição de corpos, mas uma maneira de sair de um sistema axial e fazer entrar a diferença como sendo justamente aquilo que possibilita a conexão entre forças. Por um lado, escapa-se à noção de unidade por unificação centralizada e, por outro, escapa-se da simples fragmentação ou dispersão dos elementos. Vale lembrar ainda que, por força, deve-se entender qualquer coisa que tenha a capacidade de se apropriar e explorar uma quantidade de realidade (cf. DELEUZE, 2001, p.8).

Assim, em uma multiplicidade, em uma realidade consistente, a partir do encontro entre as forças, algo se passa "a partir de dentro, como se moléculas oscilantes, osciladores, passassem de um centro a outro,..." (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p.139). É a partir de um espaço interior que se soldam as forças heterogêneas de uma realidade. Mas, esse 'interior' não designa um dentro tomado segundo uma linha limítrofe que o separaria do fora: o interior é, na realidade, o próprio fora, o fora

intrínseco, aquilo que está dentro do espaço e, simultaneamente, exterior aos elementos formadores. Este espaço é sempre espaço de trânsito, é o estrangeiro intrínseco a toda constituição de forças, a diferença interna que se expressa no na força de lançar o conjunto para fora de si mesmo, para um estrangeirismo de si próprio. Como diz Levy (2003, p.29 e 33), o fora é “um não-lugar sem intimidade, sem interior oculto”, espaço não formal, em que “os seres não são ainda e se encontram em “sua indeterminação original”. A exterioridade do espaço de trânsito está na metamorfose que impõe agressivamente ao composto de elementos e forças em questão. Mas esta metamorfose é intrínseca, mais do que interior. Junto dos elementos e forças, inseparável deles, sem, contudo, com eles se confundir, o espaço fora é puro e se encontra sempre intrínseco. Não é um espaço dentro das forças, mas interior ao entre das forças. Assim, a relação entre forças cresce a partir do meio e de um meio. As forças se soldam a partir deste meio delas, ou seja, na medida em que acontecem entre elas, “densificações, intensificações, reforços, injeções, retheaduras, como outros tantos atos intercalares (“não há crescimento senão por intercalação”);...”(DELEUZE & GUATTARI, 1997, p.140). Meio, aqui, quer dizer mais ‘ambiente’ do que ‘entre dois’. O meio é o caldo de tensões em que as forças estão mergulhadas, um espaço e um clima; não o espaço entre dois.

O espaço do entre é ele próprio trânsito, passagem. Trânsito intensivo que não é o meio termo, e sim nenhum termo da relação, trânsito da própria relação em relação a si e em direção à outra relação em que ela se transforma. Mais do que uma complexidade, se tem uma complicação das forças, já que tudo se passa simultaneamente. E notemos que, para que haja preenchimento pela poeira consistente, o espaço precisa ser aberto no meio desse tráfego de qualidades diferenciais; “é preciso que haja acomodação de intervalos, repartição de desigualdades, a tal ponto que, para consolidar, às vezes é preciso fazer um buraco;...” (*idem*) Ora, este espaço de ganho de consistência é o espaço transversal, zona de abertura e fortalecimento da diferença. A consistencialização de uma relação de forças, ou seja, o seu fortalecimento se faz por metamorfose da própria relação, pela sua capacidade de produzir diferença.

Um currículo, pois, precisa apresentar lacunas, regiões de produção de diferença, zonas vazias de forma, mas plenas de potências virtuais. Então, um currículo pode não ser necessariamente eixo ou condutor paradigmático da educação, mas justamente fluxo de desterritorialização dela, um vetor de transversalização. Para ter consistência, um currículo precisa ser capaz de levar transversalidades à educação, promover espaços de trânsito da diferença. Portanto, um currículo consistente não deve ser um norteador ou um determinador de parâmetros, mas um produtor, uma máquina agenciadora de modos educacionais, de consistências educacionais, nas quais a diferença encontre espaço, agencie-

se numa realidade viva e concreta, fortaleça-se. Ele, tão logo, determina apenas modos, estilos educacionais, inseparáveis da uma capacidade própria de produzir diferença. Para que um currículo seja capaz de produzir, é preciso que ele mesmo seja feito de linhas transversais, conceituações de educação, ensino e aprendizagem transversais, isto é, os seus conceitos relativos à educação precisam estar presentes, porém, tal como vetores de consistencialização e desterritorialização dos modos instituídos e dominantes. “O que mantém junto todos os componentes são as *transversais*, e a própria transversal é apenas um componente que assume o vetor especializado de desterritorialização” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p.151)

Guattari define a transversalidade como meio de escapar, primeiramente, às duas linhas instituídas de segmentação da vida: a verticalidade hierárquica dos organogramas piramidais das instituições e dos estabelecimentos, que fazem parte, no caso que aqui tratamos, da educação; e, em segundo lugar, a horizontalidade massificante que estabelece agrupamentos homogêneos de indivíduos e saberes, baseados em características comuns, como ‘alunos problemáticos’, professores de ciclo básico, disciplinas duras ou humanas. (cf. GUATTARI, 2004, p.110) A transversalidade, então, é uma linha de força multiplicatória, que não passará nunca pelos nomes, lugares, espaços, organizações, disciplinas e modos de pensar instituídos. O grande parceiro de escrita de Deleuze fala deste conceito no contexto da análise grupal e institucional, mas aqui estamos deliberadamente deslocando-o para a discussão educacional.

Assim, Guattari diz poder falar em termos de um “coeficiente de transversalidade”, segundo o qual se determina as possíveis aberturas ópticas e sensibilidades para com a multiplicidade de forças compositoras de uma realidade. O autor compara este coeficiente às viseiras de cavalos, que podem ser reguladas para ver mais ampla ou estreitamente. (cf. *idem*, p.110). Um grande coeficiente de transversalidade implica num olhar inquieto sobre o mundo e numa sensibilidade capaz de se afetar por ‘maior quantidade’ de diferença da realidade. Quer dizer, se pensamos no problema do currículo educacional, este seria tanto mais transversalizante quanto mais ele determinasse uma visão de mundo afeita à diferença e à multiplicidade; tanto maior seria seu coeficiente de transversalidade quanto mais ele tomasse a realidade como sendo complicada de forças.

Além disso, é preciso trazer à tona outro elemento importante que Guattari destaca da transversalidade. É pelo aumento da transversalidade que um grupo se daria conta de que seu aspecto, aparentemente organizado e lógico, assenta-se, mais profundamente, sobre inúmeras loucuras singulares, esquizofrenias peculiares. Segundo o autor, a transversalização permite que os sujeitos componentes de um grupo retomem um poder (ou potência) real dentro de uma instituição e,

então, também assumam “certo número de signos que presentificam aspectos transcendentais da loucura que, até então, tinham permanecido recalçados” (cf. *idem*, p.115). Assim também diz Morin (cf. 2009, p.115), que na transdisciplinaridade trata-se de problemas e questões que surgem no interstício das disciplinas formadas, especialmente a partir da descoberta de pontos escotômicos delas, “que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe”. Para além do discurso da transdisciplinaridade e dos problemas grupais, o que desejamos destacar aqui é precisamente este aspecto virulento e vertiginoso característico linha transversal, que, quando pensados para constituírem um currículo, serão capazes de percorrer os estratos educacionais instituídos, atravessando-os, encharcando-os de diferenças e arrastando-os para fora dos parâmetros. Como dizem Deleuze e Guattari (1997, p.91), a linha transversal é sempre uma linha de devir, que traça zonas de indiscernibilidade e arrasta dois pontos distantes ou contíguos por meio de uma relação obscura e não localizável. Transportando estas características para o problema da educação e do currículo, podemos dizer que a transversalização só pode acontecer quando se assume que a realidade e o respectivo conhecimento acerca dele também está correndo sobre uma louca-esquiza superfície constituinte. Uma linha transversal é aquela que se libera do trajeto dado que vai de um ponto a outro (*idem*, p.97). Assim, se podemos pensar num currículo povoado de transversalidades, ele também irá se desprender da tarefa de uma educação que vai de um objetivo a outro, de um ponto inicial de desenvolvimento a uma formação visada. Por isso, Paraíso (cf. 2010, p.588) entende que um currículo nunca está definitivamente formado.

Ora, isso tudo traz duas consequências críticas para a educação: por um lado, o grau de transversalização que um currículo oferece para o seu respectivo modo educacional implica em um aumento ou diminuição de potência das forças e elementos que aí estão envolvidos, na medida em que aí está em questão a possibilidade de estar sensível e aberto à certa amplitude de realidade; e potência, como a define Deleuze junto de Spinoza, é poder de ser afetado – sensibilidade - e quantidade de realidade (cf. DELEUZE, 2010, p.78 e 2002, p.103). Ademais, se um currículo pode realmente produzir uma educação transversal, é porque ele está admitindo um grande campo inconsciente, que corre em suas vilosidades, uma grande porção de uma educação ainda não formada, ainda inexistente, ainda não sabida, uma educação virtual e insuspeita, porém, real, viva e movente. Mais do que revelar aquilo que já existe, e estaria reprimido pelos poderes ou se encontraria acidentalmente fora do campo de visão das disciplinas atuais, a transversalização permite que se expresse um campo educacional virtual, ou seja, ela dá lugar a uma educação sempre nova, abrem-se espaços de criação.

Assim, um currículo sempre pode trazer consigo um coeficiente de transversalidade, uma capacidade de enxertar diferença na educação que lhe corresponde como modo. Tratar-se-ia, pois de enxertar dentro de um currículo outros tantos currículos não-formados, não-formais. Por isso, alerta Paraíso (cf. 2010, p.592), que se um currículo não é capaz de trazer novidades para quem o vive, então ele é pouco importante. Isso quer dizer, em outras palavras, que é possível, sim, que um currículo traga a referência de um conceito de aprendizagem, desde que este seja consistente: produtor de multiplicidade, sendo ele mesmo um conceito desterritorializado, metamórfico e fluente, sendo transversalizante.

Deste modo, gostaríamos de seguir, constituindo junto com Deleuze, uma conceituação de aprendizagem que possa fazer jus à diferença e a estas noções de transversalidade e consistência, que devem povoar o currículo, enquanto é ele uma maquinação produtiva de um modo de educacional.

2 DESPOLUIR O APRENDER: CRÍTICA AOS POSTULADO DA IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAMENTO

Costuma-se pensar a relação de aprendizagem como uma questão de disposição, a qual alguns acreditam fazer um aprendiz alcançar estabelecendo um clima de monastério; outros, com pretensões humanistas, fazem-no em uma relação descontraída e bem humorada. Em quaisquer dos casos, quer-se encontrar uma boa vontade por parte do aprendiz para com o conhecimento. Supõe-se esta disposição, esta benevolente alma como sendo meta ou espírito pré-suposto necessário à aprendizagem; ou, melhor, supõe-se que seja esta a essência do pensamento.

Segundo o princípio da boa vontade, muitos atos são recriminados e ignorados por serem entendidos como desviantes, ou seja, quanta errância não é malograda assim que desabrochada? Não seriam exatamente estas experiências que cravam no aprendiz uma inapetência e até mesmo um temor para com o desconhecido? Sob as rédeas de uma boa vontade o caminho que se vislumbra é o do encontro com o verdadeiro, com a suposta verdade sobre as coisas e os seres viventes; a verdade entendida como a verossimilhança entre uma ideia e a coisa que é seu objeto. (cf. DELEUZE, 2006, p.192). Este é o primeiro de oito postulados que Deleuze diz haver existir numa imagem dogmática do pensamento. Então, aqui neste início de compreensão do conceito deleuzeano de aprendizagem, navegaremos pelas críticas a estes oito postulados. Ainda no primeiro postulado, o pensamento seria um exercício natural e universal de uma faculdade total, simples e monolítica; um exercício de natureza reta e linear, determinada por esta boa vontade de quem pensa. Ora, partindo-se da perspectiva da

boa vontade coloca-se o aprendiz sob uma relação de dominação e subserviência, na qual a primeira diz respeito à atitude do aprendiz (sujeito pensante) para com a coisa (objeto) a ser conhecida, e, a segunda, concerne ao tipo de investigação que quer a constância, a continuidade do instituído, a descoberta da verdade que já está aí. “Podemos denominar esta imagem do pensamento de imagem dogmática, ou ortodoxa, *imagem mora*” (idem, grifo nosso). Trata-se de imagem moral, porque na boa vontade pressuposta ao pensador e na retidão do pensamento, está suposta também uma benevolência natural do pensamento: presença de um certo cinismo e ambiguidade nesta imagem moral, que imprime de antemão uma bondade ao pensamento, porém, dizendo-o livre e sem pressupostos que perturbem ou impeçam o pensar. “Quando a Filosofia assegura o seu começo com pressupostos implícitos ou subjetivos, ela pode, portanto, bancar a inocente, pois nada guardou, salvo, é verdade, o essencial...” (idem, p.190) Aqui, acredita-se que o pensamento finalmente adentra a democracia, quando pode ser capacidade de todos e, todavia, só o que acontece é reduzir a potência de todos a um modo de pensar pré-concebido e moral. Se há democracia, é na forma de uma partilha igualitária da miséria de uma forma de pensar.

O lugar comumente reservado para se pensar e viver a relação de aprendizagem, quando baseado nesta boa vontade, é o senso comum, o qual é a noção de que “todo mundo sabe...”, todo mundo sabe o que seja pensar, dado que pensar é existir e é natural a todos. (cf. *ibidem*) Na premissa de ‘penso, logo existo’ está embutida uma imagem do que seja o exercício do pensamento, imagem na qual nos é dada por natural a relação sujeito-objeto e a relação pensamento-verdade: um trajeto linear, que vai de um ponto a outro, ou, no máximo, admite um vice-versa. Este natural diz respeito às faculdades do pensamento (sentir, perceber, recordar) formarem uma unidade no sujeito, o qual, por meio destas, pode acessar nos objetos a forma que reflita esta identidade subjetiva e a identidade objetiva. A prova desta relação estaria na (pré)suposta colaboração das faculdades do pensamento em acessar uma congruência a respeito do que está a conhecer, o objeto. É nessa colaboração que ocorrerá a prova do verdadeiro, uma conferência entre aquilo que é pensado e o objeto sobre o qual se pensa. Assim, um senso comum entre as faculdades produz o aprender como expressão do bom senso por parte do sujeito cognoscente (cf. *ibidem*, p.194-195): um bom senso necessariamente individual. Aqui já estamos ondulando para o segundo postulado, que supõe o bom senso e o senso comum ao pensamento. Para este postulado, a concordância das faculdades está fundada sobre um *Eu* que pensa um objeto que é o Mesmo a cada pensar, isto é, o pensamento se iguala à reflexão e à comunicação do que se reflete. O senso comum funda a universalidade de uma forma do pensar, tal como o bom senso faz esta forma ser repartida nos sujeitos pensantes. Nas palavras deleuzeanas, o senso comum funda a identidade como lei de um eu puro universal, que pensa um objeto como sólido

simples; e o bom senso prossegue esta fundação perfazendo uma distribuição subjetiva deste pensar, que se refaz a cada nova relação sujeito-objeto. (cf. *ibidem*, p.195). Vemos daí que o aprender torna-se um exercício de aquiescência dos espíritos e apaziguamento das paixões dos corpos a partir da equiparação de todos com todos, da limitação de todos ao ideal do bom senso e ao substrato universal do senso comum.

Nesta perspectiva, conhecer está sempre no âmbito de uma racionalização subjetiva e individual. É aí que, como diz Sordi (cf. 2009, p.4), se pensa que o aprender esteja baseado em inteligência e solução de problemas. Com isso, o que as coisas dão a conhecer tem a ver com correspondências de relações representativas por excelência. Aprender, neste sentido, estaria sempre atrelado à representação e ao reconhecimento: sob o ponto de vista ético-político, aprender viria no sentido da manutenção do *status quo*, da reiteração dos velhos valores (cf. DELEUZE, 2006, p. 201). E, por reconhecimento, entendamos não apenas o movimento de reconhecimento em si, mas também o movimento de dar mérito ou reprovação ao sujeito aprendiz. É este o terceiro postulado do pensamento moral: o objeto pensado não pode ser mais do que remetido à sua forma, isto é, à sua identidade consigo mesmo e com as faculdades concordantes do pensamento. Aí, novamente, acredita-se democratizar o pensar quando, sub-repticiamente, se somente o remete, como diz Deleuze (cf. *ibidem*, p.198), à forma do Estado e da “Igreja”, com suas forças de legislar e julgar, emitir leis universais e registrar.

Todavia, este postulado deve estar atrelado a um quarto, que é o princípio da representação, a partir do qual toda diferença é recolocada sob o quádruplo crivo das “dimensões complementares do Mesmo e do Semelhante, do Análogo e do Oposto” (*ibidem*, p.239). Em função deste princípio, o pensamento só pode ser operado por um “Eu penso”, que é “o princípio mais geral da representação” (*ibidem*, p.201). Trata-se de um Eu que pensa o Mesmo, trabalhando no pensamento um objeto do qual se extrai percepções semelhantes, comparáveis, oponíveis. O próprio Eu é alvo destas operações e, como tal, torna-se capaz de estabelecer um modo de pensar que cria uma “dupla série regressiva e progressiva, percorrida de um lado pela rememoração e, de outro, por uma imaginação” (*ibidem*). Quer dizer, o Eu que pensa, ou pensa sempre um objeto que ele lembra já ter visto, por extrair dele um semelhante, ou, então, pensa sempre imaginando um objeto possível como imagem abstrata, que nasce da comparação e da oposição. Acontece que é justamente neste sentido que a diferença fica engolfada pela representação, não sendo legítima a não ser que possa ser representada. Disso decorre que o aprender só possa ser um aprender científico, galgado em objetos já circunscritos por um saber secular, histórico. E notemos que todo postulado tem consequências políticas graves. Neste

caso do quarto postulado, o resultado é que ao aprender não cabe a irrupção, o rompimento, a discórdia. Pensar, com isso, só pode ser aprender a pensar igual, sendo esta igualdade representada num aparelho pensante já estabelecido social, científica, legal ou culturalmente. É daí que se confunde gostar de aprender com gostar de buscar, ou aspirar docilmente, a verdade. Dessa maneira, não é possível pensar a diferença por ela mesma, e sim referenciá-la às coordenadas, que a fixam no campo do idêntico, do semelhante, do análogo e do oposto; não é possível aprender coisas diferentes diferentemente. Mas, aprender diferentemente já não seria aprender um algo que é também diferente? “Quando o conhecimento se torna legislador, é o pensamento o grande submetido” (DELEUZE, 2001, p.152).

Some-se aí que o terceiro postulado já abria caminho para uma quinta moralização do pensamento e do aprender. O reporte do pensamento sobre o Estado desdobra-se na possibilidade do erro, ou seja, de fazer com que o pensamento possa ser dito enganoso no caso da reconhecimento não se sobrepor como lei sobre o processo de aprender. Segundo Deleuze (2006, p.214), para a imagem dogmática do pensamento, o erro aparece como desventura malograda deste. O que o filósofo de unhas longas destaca é que, tomado essencialmente como o negativo do pensamento, o erro não tem assunção própria e só vem testemunhar em favor da verdade, do bom senso e da reconhecimento: “o erro rende homenagem à ‘verdade’” (*ibidem*, p.215). O erro seria, pois, entendido como uma falha na concordância das faculdades do pensar a caminho do bom senso. Não é suficiente, porém, salvar o erro dizendo que ele faz parte do caminho, se não se romper com a própria noção de erro como contra-pensamento, que vem para referendar seus postulados morais. Quando se diz que o erro não tem forma e que ele figura como o negativo do pensar, é porque ele engloba tudo o que é lançado para fora do pensamento, ou seja, sob a categoria de erro, está uma imensa massa de acontecimentos e processos tidos como equívocos (indevidos e com o mesmo e único sentido). Aí, diz Deleuze, encontram-se não apenas o que não é refletido na representação, mas também “a loucura, a besteira, a maldade - horrível trindade que não se reduz ao mesmo” (*ibidem*, p.216). Por outro lado, de que adiantaria especificar os erros em formas ou até, com pretensões ainda benevolentes e caridosas, dar novos nomes e possibilidades a ele, se não desconstruirmos ou fizermos afundar o fundamento de onde ele é derivado? Se o erro faz parte do aprender, não é para que, no fim das contas, ele seja eliminado e só se encontre um resultado que se segue ao sinal de igual. É isso que Deleuze (cf. 2001, p.156) extrai de Nietzsche, ao colocar em conta que, antes de tudo, é a verdade que é um conceito genérico e indeterminado, mais do que o erro. Por isso Deleuze (2006, p.217) diz que, embora muitos tenham sido os pensadores a “enriquecer o conceito de erro com determinações de outra natureza” - como o esquecimento e a superstição -, tais “corretivos só podem aparecer como ‘arrepentimentos’”,

que não chegam nunca a desfazer o núcleo dogmático do pensamento. A complicação aí encontrada é que o conceito de erro, por um lado, não dá conta de 'atrocidades maiores', mais complexas e feitas em nome da razão e com a razão - a tirania, a baixaza, a perversidade, o nazismo -; por outro lado, e mais gravemente, somente faz com que o erro se pareça com um percalço pueril do pensamento, como se não houvesse sempre determinações éticas (valorativas), políticas e desejanter nos erros, ou seja, o erro não passaria de algo a ser julgado e enquadrado. Decorre disso que, se o pensamento fica dicotomizado entre a possibilidade simplória de ser verdadeiro ou errôneo, nada pode se passar no aprender senão adaptar e acomodar todo um processo a uma prova final, a um exame e a um resultado esperado. Dentro deste modo, o erro, quando serve ao aprendizado, serviria apenas para mostrar o peso do desvio à retidão, causar um ferimento moral no Eu que pensa - pensa aprender - e trazer de volta o trajeto cambaleante do aprendiz para o eixo linear desta imagem dogmática.

Então, acontece que, quando o erro é rebatido sobre a verdade, é porque se está também se igualando o sentido de uma ideia a ser aprendida com o estado de coisas sob o qual esta ideia aparece e o faz, ressalte-se, num dado momento histórico, em certas condições sociais, culturais, afetivas, ambientais, econômicas complexas. Entramos, pois, no sexto postulado, que é o da limitação do sentido das coisas à sua designação, o "privilégio da designação", como diz Deleuze. Nas palavras do pensador de simpático chapéu (cf. *idem*, p.221), o sentido se repartiria em duas dimensões: uma expressiva, em que se encontraria o sentido em si; e outra designativa, que indica os objetos e seres formados, aos quais se aplica o sentido exprimido. Na primeira, do lado do sentido, uma proposição se expressa como ideia singular e; na segunda, é que ela ganha os estatutos de verdadeiro ou falso. Ora, a crítica lançada aí é que, a partir da imagem dogmática do pensamento, o sentido fica limitado apenas à segunda dimensão, do lado dos estados de coisas que dão visibilidade ao sentido. É que, como dissemos logo acima, quando uma ideia se expressa, ela se dá a ver sob certa forma, a qual é necessariamente histórica e composta por elementos de uma atualidade social, dada num certo modo de relação de poder - se é pertinente incluir um conceito foucaultiano aqui.

Porém, a força de um sentido não deve se restringir às condições que permitem que ele esteja presente. Não são as condições que lhe autorizam a estar no mundo e fazer sentido num mundo... Neste ponto acreditamos haver diversas questões a serem consideradas. Primeiro, do lado do estado de coisas, vemos que, segundo a imagem moral do pensamento, há a noção de que mesmo este designado é entendido uma totalidade acabada, como um sólido simples; ainda quando se admite a complexidade deste estado de coisas, só se o faz multiplicando-se os objetos que o compõem, ainda como sólidos e como se não houvesse entre eles uma articulação móvel e metamórfica, uma relação

dinâmica e inqualificável, um trânsito de elementos não-objetais. O segundo problema é que, por este motivo, não há melhor solução em apenas se multiplicar os objetos e estados de coisas específicos, imaginando-se que o sentido da proposição será encontrado na somatória totalizada destes vários estados específicos: problema dos pensares holísticos. Se Deleuze afirma ser múltiplo um sentido, não é porque ele seja um conjunto de designações, cada qual denominando uma parte dele para que, em última instância, se revele o verdadeiro sentido como sendo um círculo fechado de designações somadas. Em termos de aprendizagem, isso seria recair no ideal da multidisciplinaridade, cuja caricatura mais bestial se encontra na obesidade mórbida dos currículos escolares atuais, cada vez mais cheios de tópicos, conteúdos e disciplinas, sem nunca deixarem de ser disciplinares. Pensa-se que atolando a cabeça de um aprendiz de designações vindas de várias perspectivas disciplinares se irá encontrar o objeto total e completo, quando, afinal, só vai se encontrar um novo monstro, uma nova quimera destrocada. Como afirma Gallo (2007, p.291), trata-se de uma educação 'pansófica', que quer ensinar tudo a todos e que - completamos - acredita não ser o aprender uma questão de potência, porque justamente pensa ser possível totalizar um sentido dando força às designações parciais que ele recebe de cada disciplina. Terrível crença na possibilidade de aprender de tudo um pouco...

Por isso, esclarece Deleuze (cf. 2006, p.222), que a designação é aquilo em direção ao qual o sentido se ultrapassa, sendo que isso só quer dizer duas coisas: que o designado é o próprio limite do sentido e que o sentido é sempre um transbordamento, algo que não se cabe em si e só se expressa como diferenciação e multiplicidade. Assim, Deleuze alerta que a designação é somente a forma lógica da reconhecimento (cf. *ibidem*, 221), uma vez que ela não pode senão apresentar-se como estado. Devemos disso entender que a designação serve à expressão, é a isso que ela deve se dispor e não o contrário, a expressão estar submetida às condições dos estados de coisas. Em outras palavras, a designação é feita reconhecimento enquanto ela não for submetida à força expressiva - e estética - do sentido; ou ainda, enquanto não formos capazes de distinguir a designação do sentido que a atravessa, não encontraremos ainda a potência de uma ideia, ou ideia, como prefere Deleuze. Deste modo, Deleuze distingue bem a significação como sendo "o conceito e a maneira pela qual ele [o sentido] se refere a objetos condicionados num campo de representação" do sentido, sendo este último o desenvolvimento múltiplo da ideia em "determinações sub-representativas" (*ibidem*, p.223). Não se pode, portanto, medir o sentido e a força de uma ideia, pela verdade ou falsidade que lhe é possível conferir: a veracidade ou falsidade está ligada a estados apenas atuais, não à potência insuspeita do sentido, não à força transversal da diferença. Como destacam Elias e Axt (2004, p.23), a significação forja a certeza como modo de funcionamento comprovado pela demonstração.

Conforme Deleuze (cf. 2006, p.224), o sentido é o que insiste e subsiste às designações, não sendo equiparável a elas. O sentido vem para exprimir uma Ideia, contudo, sem se confundir com os objetos designados e os sujeitos que vivem os estados de coisas. Em outros termos, o sentido é sempre transversal às suas designações e significados. Ele é o que atravessa os estados de coisas, arrasta-os, inserindo-lhe diferenças e dando-lhes consistência. Deleuze (cf. 2001, p. 10) bem afirma que tanto mais sentido tem uma coisa, quanto mais forças forem capazes de se apoderarem dela, isto é, o sentido é sempre multiplicado a partir de forças intrínsecas a ele, porque ele mesmo está sempre a escorrer, fugindo das designações para encontrar-se a si mesmo, como novo sentido, outro sentido. Um sentido está sempre se repetindo, mas enquanto se diferencia, transpassando os seus próprios limites designativos. Por isso, ele só pode ser dito por meios que não se submetem aos dos estados de coisas. Dito de outro modo, o sentido é necessariamente sentido de insubmissão. Ora, a problematização do privilégio dado à designação permite-nos entrever algumas consequências problemáticas para a questão da aprendizagem. Se mantivermos o pensamento poluído pela confusão entre a designação-significação e o sentido, acabamos por produzir o que vemos atualmente no campo da educação: uma aprendizagem que se quer significativa, porém sem se questionar acerca das designações que se deseja serem marcadas e sedimentadas sobre o pensamento do aprendiz. Quer-se produzir sentido, mas a partir da imobilidade designativa, isto é, a partir da aquisição do conhecimento de verdades e falsidades de ideias instituídas. Desta maneira, Elias e Axt (cf. 2004, p.20) bem dizem que, ao se privilegiar a designação, reduz-se a educação à aprendizagem de discursos científicos, os quais se supõem verdadeiros, neutros e capazes tão somente de desvelar um mundo tido como já dado.

Por outro lado, a Ideia, ou o exprimido, é sempre uma complexidade, uma multiplicidade, isto é, ela nunca é simples. Diz Deleuze (2006, p.223) que a Ideia exprimida pelo sentido é aquilo que percorre todas as faculdades, imprimindo-lhes justamente a violência que faz pensar. Sim, porque, se não é por boa vontade, por ser razoável e sensato que o pensamento pensa – inúmeras vezes destaca o filósofo –, ele pensa coagido, violentado por algo que o faz pensar e que se dá a pensar. Assim, a Ideia percorre as faculdades do pensamento, violenta-as, fazendo com que transmitam umas às outras a digressão, o desacordo, a incongruência, a comprida potência da diferença. Sendo assim, ela não se confunde com o sentido que a expressa, porque a Ideia é também não-sentido (cf. *idem*), envolve muito mais do que a ideia sensata, mas também o absurdo, sem que isso qualifique um erro, um equívoco.

Porém, com esta distinção entre a Ideia exprimida e o sentido não se quer dizer que este esteja separado daquela; em realidade, o que se compreende daí é que é próprio do sentido ser a expressão

de algo sem-sentido, de uma Ideia não dada nos sentidos já colocados em suas designações: a 'alma' do sentido é o não-sentido, o insensível, o nunca antes sentido: colado à Ideia que ele vem para exprimir, o sentido é essencialmente diferente sentido, tomado como disparatado sentido. Dito de outro modo, a Ideia não é dada, o sentido não é um dado, ou seja, não são informações que se transmitem segundo a linguagem, a racionalidade e a sensibilidade estabelecidas. "A aprendizagem escolar, concebida como transmissão de informações/conhecimentos, é marcada por pontos de partida e de chegada definidos" (ELIAS & AXT, 2004, p.18) Ter uma Ideia é, porém, passar pelo paradoxo de não entendê-la e, mesmo assim, sentir que ela faz sentido. Ter uma Ideia é senti-la. Para a educação, essas concepções trariam a força de se nos possibilitar discernir as informações dos saberes vigentes – os dados - das Ideias componentes do que é de fato um aprendizado que se produz pelo sentido, pela produção de uma nova sensibilidade, um conhecimento. Intensidade do conhecimento contra a tranquilidade da informação, que sempre é in-formação, colocação do pensamento numa forma.

Há no mundo uma coisa que força a pensar. Este algo é objeto de um *encontro* fundamental e não de uma re-cognição. [...] Pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido (DELEUZE, 2006, p.203).

Não é pelos modos de sentir dominantes que se dá a aprendizagem de um Ideia, pois tanto ela é (in)assignificante, como ela é, antes de tudo, insensível e exige a produção de uma sensibilidade ainda por se criar, por ser violentamente gestada como multiplicação das faculdades do pensamento. Tudo leva a compreender que aprender uma Ideia está mais ligado à invenção de uma sensibilidade. Adentramos, então, à crítica a um sétimo postulado da imagem dogmática do pensamento, porque, uma vez que a Ideia a ser aprendida traz um sentido nunca antes dado, tão logo, o pensamento e suas faculdade são apresentados ao não reconhecível, a um ponto sem saída, uma grande dificuldade, enfim, ao problema. Ora, talvez seja este o postulado que mais reverberações traz para o campo educacional. Deleuze mesmo é quem diz que há um preconceito social e escolar em se crer que, por meio de exemplos pueris, simplórios e descolados da vida, vai-se convencer um aluno de uma Ideia ou fazê-lo aprendê-la. Acredita-se ser possível aferir a natureza verdadeira ou falsa de uma Ideia a partir das suas soluções, das saídas. Dessa maneira, não se adentra o desconhecido, não se quer apetências e sim desenvolver aptidões para resolver problemas já dados. Problemas formulados pela razão, que sob o regime do verdadeiro, só pode encontrar falsidade ou falta de sentido no campo das soluções (cf. *ibidem*, p.228-229).

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

atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso em relação a essa atividade, só começa com a procura das soluções (*ibidem*, p.227 e 228).

Com efeito, Deleuze alerta, é pelo problema que precisamos começar, são eles que devem ser submetidos à prova do falso e verdadeiro. Embora também seja corrente a noção de que esta questão se dissolveria inculcando no aprendiz um espírito cético, que sempre recorre à forma interrogativa do pensamento, multiplicando perguntas, o que o filósofo da multiplicidade nos alerta é que a forma interrogativa é ainda demasiado conforme ao pensamento moral. Ora, mesmo multiplicar perguntas ainda pressupõe respostas dadas e esperadas (cf. *ibidem*, p.225). São duas as questões de que se trata aqui. Primeiro, é preciso compreender que sempre há inúmeras possíveis soluções aos problemas; segundo, o problema não se dissolve nas soluções que se lhe dá, porque eles mesmos, são Ideias, e, como tal, são complexos, cheios de entremeios, de variações, de dobraduras e vilosidades. “Não só o sentido é ideal, mas os problemas são as próprias Ideias” (*ibidem*, p.233) O problema é, então, mais essencial ao pensamento e à aprendizagem do que as soluções, porque é ele quem se coloca na sensibilidade como aquilo que forçará as faculdades a pensarem, a performatizarem um novo modo de pensar, ou seja, é o problema que multiplica o pensamento e as sensibilidades. Ser essencial, portanto, não quer dizer ser nuclear, mas ser gerador, multiplicante. Os problemas, como Ideias, nunca morrem e, se são verdadeiros problemas, seguem multiplicando-se transversalmente às suas soluções históricas. “Um problema não existe fora de suas soluções. Mas, em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem” (*ibidem*, p.235) Quer dizer, eles sempre trarão novas formas de sentir e pensar, enquanto são essencialmente mantenedores de uma terrível tensão no pensamento, uma desconfortável vibração transversal, que abre o pensar para novas aprendizagens, sem deixar morrer a violência que transforma o pensamento a partir da sensibilidade.

Deste modo, o que Deleuze denuncia neste sétimo postulado é que o problema acaba amortecido em função da modalidade de suas soluções; a complexidade da Ideia se perde na reconhecimento das soluções. Trata-se o pensar apenas segundo se pode referenciá-lo a soluções já possíveis, já designadas e significadas. Mas, falando nietzschianamente, aí só se coloca a força singular e a potência de uma Ideia sob o julgo dos valores dominantes. Então, dois aspectos ilusórios advêm: decalcar os problemas sobre soluções tidas como preexistentes e avaliar os problemas segundo sua resolubilidade. (cf. *ibidem*, p.232) Ora, nada mais arrefecedor para o aprender. Por um lado, mata-se a potência de uma Ideia e os problemas que ela suscita e, por outro, mata-se a potência de inventarmos problemas, inventarmos Ideias. Quer dizer, o que é enterrado ao se privilegiar soluções, é a potência genética do problema. Quando se começa o aprender por problemas feitos, em

função de soluções já esperadas e dadas, rebaixa-se no aprendiz aquilo que, para Deleuze, é a tarefa fundamental do pensamento: inventar. Desta maneira, também se amortece a sensibilidade nascente necessariamente implicada no processo de aprender. Aprender uma Ideia fica relegado a uma fria e monótona memorização de dados e aquisição de soluções, entendidas como ferramentas para problemas que foram cristalizados. “Separadas do problema, as proposições tornam a cair no estado de proposições particulares cujo único valor é designativo” (*ibidem*, p.234) Daí, então, as soluções só vêm servir para situações específicas, sem que ache a aprendizagem da potência de pensar ela mesma, a transversalidade inerente ao problematizar.

Ora, a partir disso é que o filósofo diz que (cf. *ibidem*, p.228), enquanto não tivermos acesso a um “direito aos problemas” e a uma “gestão dos problemas, seguiremos mantendo nosso pensamento infantilizado. Com efeito, talvez tivéssemos uma metamorfose realmente contundente na educação se permitíssemos aos aprendizes a participação ativa na produção e construção dos problemas. Assim, essa crítica se conecta diretamente à desconstrução do oitavo postulado. Aprender uma Ideia não é sabê-la. Estes são dois elementos praticamente opostos. Para Deleuze (*ibidem*, p.236), a diferença entre os dois elementos está no fato de que o saber “designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções”. Sobre este ponto, compreendemos que seja mais essencial ao aprender, não o saber que se tem sobre um conteúdo, mas o processo de encontrar-se no não-saber e, aí, deparar-se com problematizações, tensionamentos afetivos relativos ao processo de agressão das faculdades por aquilo que é diferença para ela.

Ora, o saber é apenas o fim de um processo extremamente angustiante e tenso, somente o momento da limitação do sentido em suas designações. O saber conecta a Ideia a um campo estabilizado de caminhos e nomes passíveis de serem percorridos sem que seja preciso sentir esta tensão que a originalidade do problema faz advir, invadindo o pensamento. Desse modo, o saber é como uma plenitude antes da queda e, logo, não pode ser posto como meta ao pensamento e ao aprender. O que se coloca aqui é a necessidade de não privilegiar o saber em detrimento do aprender, este tomado como processo intenso de ‘enlouquecimento’ das faculdades do pensamento. Ora, este processo a que o pensamento e a sensibilidade são levados no tempo intensivo do aprender se aproxima muito da procura desenfreada de um cão pelo alimento enterrado, do comportamento exploratório de um rato em ambiente novo: um devir-animal do pensamento, pelo qual se vasculha no pensamento uma miríade sem uma profusão de linhas ideais que se tenta encontrar farejando, aguçando superfícies enervadas, fazendo vibrar mucosas sensitivas. “Aprender está para o rato no labirinto, está para o cão que escava seu buraco; está para alguém que procura, mesmo que não saiba

o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado” (GALLO, 2002, p.174) Se descobrimos com Foucault que saber se ata ao poder, por outro lado, aprender é potência, é alegria da destruição simultânea à criação.

3 APREENDER-SE NUM NOVO APRENDER: EMBRENHAR-SE NAS SINGULARIDADES DE UMA IDEIA

Dessa forma, mesmo diante de tantos poluentes para o pensamento, Deleuze traz o aprender ao frescor da primavera, a potência de florir eternamente. Essa potência de brotar alegria nos corações é o novo, o rompimento da semente. Para o Deleuze (2006, p.198) inspirado em Nietzsche, “o novo permanece sempre novo, em sua potência de começo e de recomeço”. Aí, não há na aprendizagem uma envergadura para a verdade; conseqüentemente, há a dissolução da suposta boa vontade. O aprender estaria, antes, no arrombamento tanto da disposição, quanto da indisposição, é um sobressalto que se dá em nós. Nunca se sabe, por isso, em que circunstâncias e o que propiciará essa passagem do não-saber ao saber. Poderíamos dizer que nunca sabemos em que circunscrição a aprendizagem irá se dá e nem o que poderia ser aprendido. (cf. *ibidem*, pp. 237-238). Ora, todo aprender fornece uma experimentação, um necessário risco e uma errância livre do conceito de falso, ou afirmativo dele como sendo presente em toda verdade.

Vemos que o aprender está desvinculado de uma intencionalidade, de uma relação sujeito-objeto, de uma colaboração das faculdades na apreensão de algo. Segundo Deleuze, o aprender estaria do lado de um desarranjo das faculdades, do desnorteio de um eixo comunicativo de sentidos que comungam a verdade de uma ideia, ou seja, só se comungaria o incomunicável. Há aqui um despojamento de toda e qualquer imagem que venha recobrir as relações sob a égide de uma coerência consoante à moral da representação. O alcance dessa desfiguração e desordenamento só se daria – mais uma vez - por uma violência brutal que viesse colocar cada faculdade – cada ramo do cogito – em sua relação própria, incomparável, incomunicável e impassível de averiguação. Um encontro capaz de fazer nascer em cada faculdade um ser. Assim sendo, na sensibilidade faria nascer o *sentendum* ou o ser do sensível; na memória, o memorando; no pensamento o *cogitandum* ou ser do inteligível. Simultaneamente – paradoxalmente - o ser do sensível, assim como o memorando e o ser do inteligível, seriam respectivamente, o insensível, o imemorável e o impensável. Esta experiência de apreender o inapreensível só chega pelo insuspeito: nunca se sabe que tipo de encontro propiciará esta relação, só se sabe que não há método, dado que são encontros fortuitos e é precisamente a partir de uma involuntariedade no aprendiz, que o aprender se procede (cf. *ibidem*, p. 204-205).

Aprender é a força transversal que atravessa todos os saberes levando-os a seus não-saberes, ou melhor, aos seus verdadeiros conhecimentos, aqueles que assaltam o pensamento com o incognoscível. Como diz Gallo (cf. 2002, p.171), não é mais uma educação que anuncia a possibilidade do novo como futuro de esperança, mas aquela que procura viver no presente as misérias do mundo – que não necessariamente são econômicas e sociais – para de dentro delas produzir a possibilidade do novo imediato.

Em suma, a relação do aprender não está atrelada a um empirismo ordinário, tranquilo e amigável, em que a sensibilidade acessaria no objeto aquilo que pode ser acessado pelas demais faculdades; ao contrário, haveria aqui a desapareição de dois entes: os objetos em si mesmos e a forma do senso comum, como forma dogmática do pensamento. Este é o campo do empirismo transcendental deleuzeano, propiciador de uma inimizade entre as faculdades, a partir da qual cada faculdade alcança a sua enésima potência e, sob esta, cada uma só se faz diferentemente das mesmas e uma das outras (cf. DELEUZE, 2006, p. 205). Quer dizer, aprender é elevar a potência das faculdades do pensamento. “Aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber” (Scherer, 2005, p.1188). Eis o pensamento sem imagem, não representado, o aprender como produção de campos problemáticos, que têm início no campo do sensível, ou melhor, na destituição de uma sensibilidade pelo afloramento de um ser do sensível na sensação, o insensível. O problemático, como movimento de ativação do pensamento, é, pois, aquilo que se dá a pensar, mas que não está no dado. O problemático é o que dá à sensibilidade um novo sentido, o de que está se dando algo que não está no dado: devir. E isto que está para ser apreendido sem ser dado é o que se chama de intensivo, a diferença ela mesma. Então, diz Deleuze (2006, p.210), que o que é encontrado no aprender “são os demônios, potências do salto, do intervalo, do intensivo, ou do instante, e que só preenchem a diferença com o diferente”. Assim, aprender não é reconhecer, mas encontrar a diferença, que faz a sensibilidade transcender, brotando nela aquilo que só pode ser sentido, aquilo que só é apreendido como sendo outra coisa que não o dado, e por outrem, que não o sujeito. Esta violência do encontro com estados livres da diferença em si só chega por meio da sensibilidade; percorre todas as faculdades e, em cada passagem, produz uma diferenciação, uma livre figura que transcende cada faculdade, fazendo nascer o impensável no pensamento. (cf. *idem*) Ora, o aprender é a entrada de um ‘tomar-se’ no pensamento, que o violenta de modo a fazer com que cada uma de suas faculdades ascendam a seu exercício transcendental; e isso que percorre as faculdades não são seu objeto, mas as Ideias, na forma do problemático. O aprender só se dá, pois, por engendramento de uma diferença absoluta no pensamento, de uma invasão de uma alteridade sem outro, ou melhor, de uma alteração capaz de curto-circuitar o trajeto da re-cognição.

Assim, aprender é, na verdade, sempre ter o pensamento apreendido por uma Ideia como diferença, esta constituída por singularidades e pontos notáveis. Nas palavras deleuzeanas (cf. *ibidem*, p.237), aprender é justamente penetrar este mundo de singularidades e pontos de intrusões de intensidades, que só podem ser apreendidas preenchidas por metamorfoses, por de descolamentos dos sentidos reconciliadores. O aprender se dá, portanto, como a experimentação de um corpo de intensidades e, portanto, implica acessar um universo fluido, tomado das heterogeneidades próprias de uma Ideia. A Ideia aprendida é que apreende o pensamento - não o contrário - e só o faz tornando-se outra coisa e, simultaneamente, enlouquecendo o razoável do pensamento. Mas é o pensamento, por sua vez, que penetra a ideia, sem representá-la numa forma. “Aprender a nadar é conjugar pontos notáveis de nosso corpo com os pontos singulares da Ideia objetiva para formar um campo problemático” (*ibidem*).

Ao aprendermos a nadar, nosso pensamento precisa dar conta das intensidades fluidas em que nosso corpo é apreendido. Precisamos devir-água, mas sendo outra aquosidade que não a da água, senão nos afogamos. Encontramos aqui uma aprendizagem que, “sob a pressão da sensibilidade, trabalha a inteligência” (SORDI, 2009, p.8). Ora, aprender é potência de devir. Ao entrarmos na água, nosso pensamento é arrastado em direção a uma diferença e, neste encontro, não morrer afogado depende de elevar nossas faculdades, de modo a esposarem as singularidades líquidas sem nos igualarmos a ela e, ao mesmo tempo, nos tornando outra coisa, outro corpo. Cada Ideia que se aprende, portanto, nos embrenha num selvagem campo de singularidades. E neste sentido, como diz Scherer (cf. 2005, p.1190), restabelece-se a relação entre o aprender e a própria vida, deixando-se o domínio do laboratório, do observatório pedagógico escolar.

Em lugar de uma imagem tranquilizante e domesticadora da aprendizagem, com Deleuze, damos-nos conta de que aprender é um processo selvagem que nos fornece uma experimentação totalmente voltada para o insuspeito; só se aprende o incerto. Dito de outro modo, aprender é sempre aprender a fluir, navegar, aprender a habitar um corpo de diferenças. Aprender é encontrar o problema que nos transforma, nos bota a devir.

TRANSVERSALIDADE E APRENDIZAGEM: ELEMENTOS PARA UM CURRÍCULO ANÔMALO (CONCLUSÃO)

Iniciando pelo conceito de transversalidade de Guattari, vimos que é possível encontrar linhas de força capazes de não estar nem em uma hierarquia verticalizada e nem em uma horizontalidade massificada.

O transversal é aquilo que atravessa e coloca um bólido de diferenças em um campo de forças. Como tal, uma linha transversal não vai mais de um ponto a outro e nem passa entre dois, mas se constitui como entre absoluto. A partir daí, podemos, junto de Deleuze, conceber uma aprendizagem transversal, que agride o bom senso e o senso comum, cortando-os e elevando-os à potência do pensar, multiplicando as sensibilidades a partir do insensível. Esse 'ganho de diferença' que a transversalização promove é justamente uma espécie de vertigem que se passa numa relação de forças. Esta vertigem acolhedora da heterogeneidade é que irá conferir consistência às forças em questão. No caso do currículo, sua transversalização dependerá, então, da possibilidade de ter lacunas não determinadas, nos quais a diferença possa agir, fortalecer-se e onde o aprender possa se dá como desterritorialização do pensamento.

Sabemos que Deleuze e Guattari formulam o conceito de anômalo como sendo aquilo que não é nem anormal e nem normal, mas "designa o desigual, o rugoso, a aspereza, a ponta de desterritorialização", o ruído que metamorfoseia um conjunto todo (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p.26). Logo, entendemos que a transversalização de um currículo pode muito bem se dar pela transformação completa do conceito de aprender. Assim, acreditamos que, se o currículo puder ser atravessado por uma concepção de aprendizagem anômala, podemos, então, confiar que este currículo se tornará 'afeito à multiplicidade', isto é, ele será capaz não apenas de incluir a diferença, mas de potencializá-la, fortalecê-la, promovê-la e multiplicá-la.

Ora, é justamente isso que Deleuze nos proporciona: o aprender como o encontro do pensamento com o seu anômalo, algo que não pode se dá sem um arrombamento, sem o impacto daquilo que só pode ser sentido. Muito pertinente é, por isso, a colocação de Elias e Axt (2004, p.26) de que é preciso produzir práticas pedagógicas que procurem "cuidar do sentido". Trata-se, pois, de um aprender voltado à invenção de problemas, que dá direito aos aprendizes de terem participação na produção dos problemas. Mais do que promover um saber sobre as soluções e informações, mais do que formar um aluno, a questão de um currículo transversalista deve ser a de desacostumar um

aprendiz, fazer um aluno devir-aprendiz, como devém-animal, farejando intensamente os problemas e as singularidades de uma Ideia. Despoluir o pensamento de uma imagem dogmática, sair de uma concepção mansa e arrefecedora do aprender; tal é a tarefa de uma aprendizagem transversal. Ultrapassando o bom senso e o senso comum, esta concepção do aprender faz das potências do pensamento sempre potências insubmissas, criadoras de novos sentidos, de novas sensibilidades. Acreditamos que seja esta uma concepção que pode transversalizar o currículo, conduzindo-o para fora das formas instituídas de pensar e sentir. Aí, encontramos uma educação menor que, tal como a define Gallo (2002, p.175), não está preocupada com a instauração de modelos, nem com a integração de saberes, mas sim em “viabilizar conexões e conexões”.

Portanto, a consistência de um currículo se encontra na transversalidade da potência problematizadora de seu conceito de aprendizagem. Propomos, assim, não que os currículos sejam reformados, mas que sejam atravessados por aprendizagens não dadas, desterritorializados em direção a um conhecimento sem precedentes, um conhecimento dos sentidos.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. **Espinosa: Filosofia Prática**, São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. **Nietzsche e a Filosofia**. Porto: Rés-Editora, 2001.
- _____. **Spinoza et Le Problème de L'Expression**. Paris: Minuit, 2010.
- ELIAS, C. R. & AXT, M. “Quando Aprender é Perder Tempo... Compondo Relações entre Linguagem, Aprendizagem e Sentido”. **Psicologia e Sociedade**. v. 16, n. 3; Set/Dez, Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- GALLO, S. “Em torno de uma educação menor”. **Educação e Realidade**. v. 27 n. 2, Jul/Dez. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- _____. “Em torno de uma educação voltada à singularidade: entre Nietzsche e Deleuze.” In: LINS, D. (Org.) **Nietzsche Deleuze: imagem, literatura, educação**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- GUATTARI, F. **Psicanálise e Transversalidade**. Aparecida: Ideias e Letras, 2004.
- LEVY, T. S. **A Experiência do Fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- PARAÍSO, M. A. “Diferença no Currículo”. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n. 140, Mai/Ago, 2010.

SCHERER, R. "Aprender com Deleuze". **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 93, Set/Dez. Campinas: UNICAMP, 2005.

SORDI, R. "Proust-Deleuze: do aprendizado da vida ao aprendizado da arte". **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. v. 61, n. 3, Porto Alegre: UFRGS, 2009.

¹Professor do curso de Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Doutorando em Psicologia pela Universidade de São Paulo.