



JOSÉ LUIZ PASTRE

EDUCAÇÃO E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA
Práticas da Liberdade e Criação de Novas Possibilidades de Vida

CAMPINAS
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JOSÉ LUIZ PASTRE

**EDUCAÇÃO E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA:
Práticas da Liberdade
e
Criação de Novas Possibilidades de Vida**

Orientador(a): Profa. Dra. Aúrea Maria Guimarães

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação na área de concentração Ensino e Práticas Culturais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESI
DEFENDIDA PELA ALUNA JOSÉ LUIZ PASTRE
E ORIENTADA PELO PROFA. DRA. AÚREA MARIA GUIMARÃES

Assinatura do Orientador

Aúrea M. Guimarães

CAMPINAS
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

P269e Pastre, José Luiz, 1963-
Educação e estética da existência : práticas da liberdade e criação de novas possibilidades de vida / José Luiz Pastre. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Áurea Maria Guimarães.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Deleuze, Gilles, 1925-1995. 2. Guattari, Felix, 1930-1992. 3. Estética. 4. Micropolítica. 5. Educação. I. Guimarães, Áurea Maria, 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Education and aesthetics of existence : practice of freedom and creating new possibilities of life

Palavras-chave em inglês:

Deleuze, Gilles, 1925-1995

Guattari, Felix, 1930-1992

Aesthetics

Micropolitics

Education

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Áurea Maria Guimarães [Orientador]

Cintia Vieira da Silva

Katia Maria Kasper

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Wenceslao Machado de Oliveira Junior

Data de defesa: 24-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**EDUCAÇÃO E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA:
Práticas da Liberdade
e
Criação de Novas Possibilidades de Vida**

Autor: JOSÉ LUIZ PASTRE.
Orientadora: Profa. Dra. Áurea Maria Guimarães

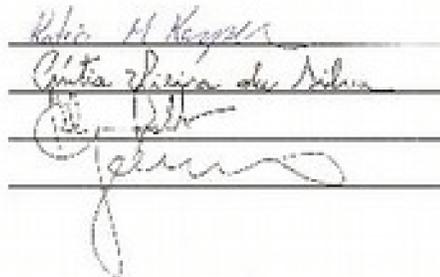
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por José Luiz Pastre e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 24/02/2014

Assinatura: Áurea M. Guimarães

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2014

RESUMO

O objetivo de minha pesquisa é pensar a educação a partir da ideia de uma estética da existência. Trata-se de uma abordagem estética e micropolítica da educação. Para o desenvolvimento dessa abordagem, além da própria noção de estética da existência, utilizo alguns conceitos presentes nas obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari como meus principais interlocutores da pesquisa. Para esses autores uma análise micropolítica sempre se situa no cruzamento entre diferentes modos de apreensão de uma problemática. Nesse sentido, o campo da pesquisa situa-se no cruzamento entre várias fontes, onde utilizo materiais de diferentes ordens, tais como: documentos oficiais, experiências históricas de práticas educacionais, análises estéticas (teoria da arte), experiências próprias e de outros educadores, pesquisas de abordagens diversas no campo educacional, trechos de filmes etc. Ao utilizar esse material, meu intuito é estabelecer alguns traços, ou constituir algumas notas, que permitam pensar a educação como uma estética da existência.

Palavras-Chave: Estética da Existência, Micropolítica, Educação, Deleuze, Guattari.

ABSTRACT

The object of my research is to think about education from the idea of an aesthetic of existence. This is an aesthetic approach and micropolitics of education. For the development of this approach, besides the very notion of aesthetics of existence, I use some concepts in the works of Gilles Deleuze and Félix Guattari as my main search interlocutors. For these authors a micropolitical analysis always lies at the crossroads between different modes of apprehension of a problem. In this sense, the field of research is situated at the crossroads of several sources, which use various orders of materials, such as official documents, historical experiences of educational practices, aesthetic analyzes (art theory), own experiences and other educators, various research approaches in education, film clips etc. By using this material, my aim is to establish some traits, or pose some notes, which we may think about education from the idea of an aesthetics of existence.

Keywords: Aesthetics of Existence, Micropolitics, Education, Deleuze, Guattari.

SUMÁRIO

1. UMA MANEIRA DE COLOCAR A QUESTÃO	01
2. CORPO DEVIR PENSAMENTO	09
3. PROBLEMÁTICA DA EXISTÊNCIA – MICROPOLÍTICA E EDUCAÇÃO	23
4. EXPERIMENTAÇÃO - APRESENTAÇÃO DE DOIS CASOS	33
5. AGENCIAMENTO – EXPRESSÃO – POTÊNCIA	43
6. INTERCESSORES – COMPONENTES DE PASSAGEM	55
7. MINORIAS E MINORAÇÃO	67
8. ABERTURA AO PROBLEMÁTICO	79
9. BIBLIOGRAFIA	89

AGRADECIMENTOS

À FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, que financiou esta pesquisa por 36 meses.

À profa. Dra. Áurea Guimarães, por ter acolhido o projeto, pela orientação e amizade, pela liberdade para o desenvolvimento da pesquisa e pelas questões.

Aos amigos do grupo VIOLAR, em especial à Áurea e à Dirce, pela multiplicidade de questões que fizeram circular pelo grupo e pelos momentos de alegria que, de alguma maneira, repercutiram em minha pesquisa.

Ao Roberto e à Ana Godoy que nas conversas, entre cafés & cigarros depois das reuniões do Transversal, me ajudaram a esboçar as primeiras páginas do projeto dessa pesquisa.

Aos amigos do grupo AFFECTUS, em especial ao Fuganti, que conduziu as leituras das obras de Deleuze & Guattari, pela alegria dos encontros, que foram muito importantes, principalmente no início da pesquisa.

Aos amigos do GT-ESPINOSA, em especial ao Orlandi, que conduziu os encontros. Essa leitura coletiva de Espinosa, com as questões colocadas pelo grupo, com as questões colocadas pelo Orlandi, foram muito importantes e possibilitaram muitos aprendizados. Alguns repercutiram em minha pesquisa de maneira muito intensa e levaram a uma mudança no tom da escrita, outros ainda precisam ser desdobrados em outras pesquisas.

Aos amigos do CURSO-LIVRE de Teatro, em especial à Ana Clara e ao Eduardo que conduziram os trabalhos durante esses anos que participei do curso, pelas alegrias dos encontros, pelas conversas e pelas trocas, pelo processo de criação, que me ajudaram a viver e pensar o corpo de maneiras outras.

À Susana, pelo carinho, pelos diálogos sempre intensos.

Um agradecimento muito especial aos meus pais, Carmen e Pedro, pelo carinho, pelo apoio, durante um período em que mergulhei nessa pesquisa e nessa escrita de maneira intensa.

Agradeço à Profa. Dra. Cíntia, à Profa. Dra. Kátia, ao Prof. Dr. Silvio, ao Prof. Dr. Wenceslao, por terem aceitado o convite para participar da Banca de Tese. É uma dádiva ter pessoas que leiam seu trabalho façam críticas, sugestões. É uma grande oportunidade para novos aprendizados. Agradeço também à Profa. Dra. Dirce, ao Prof. Dr. Odilon e ao Prof. Dr. Roberto, por terem aceitado o convite para serem suplentes na Banca de Tese.

***Une des plus belles phrases de Leibniz c'est:
"je me croyais arrivé ao port, e je fus rejeté
em pleine mer". Quoi de plus beau? C'est
l'énoncé même de la démarche
philosophique: on se croit arrivé et puis nous
revelà relancés en pleine mer. (Deleuze-
Leibniz – Curso de 12/05/87).***

1. UMA MANEIRA DE COLOCAR A QUESTÃO

O objetivo de minha pesquisa é pensar a educação a partir de uma ideia de estética da existência. Trata-se de uma abordagem ao mesmo tempo estética e micropolítica da educação, onde se problematiza a produção da vida, a produção da existência, as relações de poder que envolvem essa produção, e como a educação intervém nesse processo. Nossa questão é saber em que medida os processos educacionais, em que medida as práticas de liberdade que envolvem esses processos, podem contribuir para criar novas possibilidades de vida.

A ideia de uma estética da existência como práticas da liberdade e como criação de novas possibilidades de vida aparece nas últimas pesquisas de Michel Foucault, no momento em que ele se dispõe a fazer uma história da sexualidade. No entanto, para essa pesquisa, estamos considerando alguns aspectos do recorte que Deleuze faz desses estudos de Foucault e estabelecendo outras conexões, seja com os próprios estudos de Deleuze, seja com os escritos de Guattari. Por exemplo, Deleuze afirma que Foucault descobre a dimensão do Si, a dimensão da produção de subjetividade. A produção de subjetividade, enquanto linha de subjetivação, enquanto linha de fuga, é um processo que ocorre em um dispositivo, é um processo de individuação que se apoia sobre grupos ou pessoas e subtrai-se das relações de forças estabelecidas, assim como dos saberes (DELEUZE, 2003b, p. 318-319), ela diz respeito à maneira como os indivíduos ou grupos produzem a sua própria vida, a sua própria existência. Para Deleuze, uma linha de subjetivação se faz por dobra. Ele afirma que haverá sempre uma relação a si que resiste aos códigos e aos poderes, que a relação a si não deixa de se fazer, mas se metamorfoseando, mudando de modo (DELEUZE, 2004, p. 111), mudando de estilo. Nesse sentido, quando nos dispomos a pensar a educação a partir da ideia de estética da existência, não se trata de transpor o modo, ou estilo, grego da relação a si¹, mas de se perguntar quais são nossas dobras, nossas linhas de subjetivação (DELEUZE, 2004, p. 112), de se perguntar quais são as lutas de nossa época.

¹ Tal como aparece nos estudos de Foucault, por exemplo.

Considerando as lutas de nossa época, Guattari afirma a importância de uma reapropriação dos **meios de produção da subjetividade** para que possamos criar uma nova arte de viver em sociedade (GUATTARI, 1992, p. 24, p. 33). Ele pensa a existência em termos éticos e estéticos e utiliza vários termos para dizer os processos através dos quais os grupos criam a sua própria vida (grupo sujeito, grupo automodelador, autopoiese), cada vez mais intensificando um diálogo com os processos de criação nas artes, para pensar o processo de criação da vida. Esse diálogo com as artes aparece também em Deleuze, e nos trabalhos que eles produzem em conjunto. E esse diálogo mostra-se fecundo e importante, na medida em que há uma tendência na sociedade contemporânea a se produzir uma subjetividade estandarizada, adequada à produção capitalista, na medida em que as relações de poder incidem nos processos de criação da vida.

Ao pensar a liberdade de viver dos grupos, através de processos de singularização, Guattari afirma que o que caracteriza esses processos é o fato de os grupos passarem a ter a capacidade de ler sua própria situação e criarem seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar na dependência do poder global (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 46). Trata-se de inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 50). Para Guattari, o que é verdadeiro para qualquer processo de criação é verdadeiro para a vida. Ele afirma que quando vivemos nossa própria existência, nós a vivemos com as palavras de uma língua que pertence a milhões de pessoas, vivemos num mundo de representações de modos de produção totalmente serializados, que pertence a todo um campo social etc. E, no entanto, podemos viver e morrer numa relação totalmente singular com esse cruzamento, assim como um músico ou pintor está mergulhado em tudo o que foi a história da pintura, em tudo que a pintura é em torno dele, e ele a retoma de um modo singular (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 69).

Quando Guattari afirma a importância de nos reapropriarmos dos meios de produção da subjetividade ele toca em uma questão de extrema importância para pensarmos os processos de criação da vida. Essa afirmação de Guattari coloca problemas que dizem respeito à poiese, que dizem respeito aos problemas de criação e de instauração de uma obra, de uma existência. Ao considerar problemas relativos à arte e à criação, René Passeron distingue diferentes tipos de estudos que podem ser feitos relativamente a uma

obra, seja no que diz respeito à sua estrutura, seja no que diz respeito aos procedimentos de criação, seja no que diz respeito à recepção dessa obra. Nesse sentido, ele distingue a *poiética*, cujo objeto de estudos é a “instauração”, a criação de obras; a *estética* em sentido estrito, que se ocupa das obras “sob o ângulo de sua recepção” e; entre as duas, as *ciências da arte* (como a poética, a musicologia etc.), que tratam das “estruturas específicas da obra” (PASSERON, 1975, p. 11-23). Considerando essas distinções estabelecidas por René Passeron, poderíamos introduzir o termo **etopoiética** para pensar os procedimentos através dos quais os grupos ou indivíduos criam sua própria existência, **criam novas possibilidades de vida**, criam uma nova maneira de se relacionarem consigo mesmos, com os outros e com o mundo. O termo etopoiética nos parece interessante para distinguirmos do termo etopoética, tal como aparece nos estudos de Foucault, quando este se reporta à função que determinados textos teriam para que indivíduos ou grupos se interrogassem a respeito de suas próprias vidas. Consideremos alguns aspectos dessa noção.

Quando Foucault se dispõe a fazer a genealogia do homem de desejo, a partir da antiguidade, ele toma como referência, para seus estudos, textos prescritivos de diferentes formas e cujo objetivo principal seria propor regras de conduta. Ele afirma que esses textos teriam o papel de serem *operadores* que permitiriam aos indivíduos interrogarem-se sobre sua própria conduta de modo a permitir com que eles mesmos se constituíssem como sujeitos éticos. Transpondo uma expressão que, segundo Foucault, se encontra em Plutarco, ele afirma que os textos utilizados para suas análises participam de uma *função etopoética* (FOUCAULT, 1994, p. 16). Mas o que podemos entender por etopoética?

Em um sentido mais geral, a função etopoética diz respeito ao modo como os gregos problematizam sua liberdade e a colocam como um problema ético. E essa liberdade, que é nela mesma política, não está dissociada de um modo de vida, de uma maneira de ser. Foucault afirma que a ética, no sentido grego, diz respeito ao *êthos*, ou seja, à maneira de ser e à maneira de se conduzir, diz respeito a um modo de vida. Para ele, o *êthos* de alguém se traduz por seu costume, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos, pelo modo como uma relação amorosa, ou uma amizade, se desdobra nos gestos e nas palavras etc. Isso não significa identificar a maneira de ser aos traços psicológicos de um indivíduo ou grupo, ou algum tipo de identidade, por exemplo, a identidade homossexual (FOUCAULT, 2001, 894-895). Trata-se, antes, de traços poéticos,

no sentido de uma estética da existência. Por traços poéticos trata-se de considerar os aspectos da relação a si que determinam como o indivíduo deve se constituir enquanto sujeito de suas próprias ações, e que permitem distinguir, nas práticas de si, *diferentes modos de subjetivação*, as diferentes artes de viver, os diferentes estilos de vida (estilo grego, estilo greco-romano, estilo cristão, estilo moderno etc.).

Quando Guattari afirma a importância de uma reapropriação dos meios de produção da subjetividade para que possamos criar uma nova arte de viver em sociedade, ele nos abre para outra problemática, diferente daquela de uma utilização prescritiva de textos que funcionariam como operadores a partir dos quais os indivíduos ou grupos poderiam se interrogar a respeito de suas próprias vidas. Além disso, os meios de produção da subjetividade não se reduzem a textos, mas são constituídos por materiais de diferentes naturezas. Para Guattari, há uma heterogeneidade dos componentes que concorrem para a produção da subjetividade (GUATTARI, 1992, p. 14). E, na medida em que nos reapropriamos desses elementos, eles podem funcionar como intercessores, como componentes de passagem, podem nos ajudar a criar novos meios de expressão para a existência e, portanto, criar uma nova maneira de viver, um novo estilo de vida.

Nosso objetivo, então, é pensar a educação a partir dessa perspectiva estética³ e micropolítica, é pensarmos os procedimentos através dos quais os indivíduos ou grupos criam as suas vidas, mesmo dentro de uma instituição como uma escola pública ou uma universidade, por exemplo. Ao problematizarmos os procedimentos, não estamos “inventando” algo que seja exterior ao campo educacional. Encontramos vários indícios nas práticas pedagógicas da questão que estamos colocando, ou seja, de educadores experimentadores que problematizaram, e que problematizam, suas práticas de maneira a criar novos sentidos para as mesmas, de maneira a instaurar novas visibilidades e novas discursividades a respeito do campo em que atuam, mas também, do interior do campo que

² Foucault apresenta esses traços gerais em “O Uso dos Prazeres” (FOUCAULT, 1994, p. 27-28, p. 31), mas também os utiliza para suas análises em “O Cuidado de Si” (FOUCAULT, 1985, p. 72), e também para algumas análises a respeito da ética na sociedade contemporânea (FOUCAULT, 2001, p. 1437-1441). Os aspectos que ele considera são: a substância ética, o modo de sujeição, a elaboração de si e a realização do sujeito (FOUCAULT, 1994, p. 31, p. 37, p. 84; FOUCAULT, 1985, p. 72).

³ O termo estética é empregado, aqui, em sentido amplo e, portanto, engloba as três possibilidades de estudos tal como dissemos mais acima. Penso que o problema da estética está relacionado à questão do sensível, à questão das forças que nos afetam, nesse sentido, não está dissociado de uma análise micropolítica.

atuam, instaurando novas visibilidades e discursividades a respeito dos problemas vividos pela humanidade.

Colocando em outros termos, o objetivo de nossa pesquisa não é fazer uma história das ideias pedagógicas, nem um estudo de caso, mas estabelecer alguns traços a partir dos quais possamos pensar a educação como criação de novas possibilidades de vida. Ora, a importância ou não de criar novas possibilidades de vida, de inventar novos meios de expressão, diz respeito aos acontecimentos, diz respeito à maneira como se avalia e como se valoriza os acontecimentos que afetam a vida, seja de um indivíduo ou de um grupo. Nesse sentido, penso ser importante considerar algumas questões-máquinas extraídas a partir de uma análise que Guattari faz a respeito dos microagenciamentos que atravessam o campo educacional, onde ele lança algumas perguntas aos educadores que queiram romper o círculo mortal da cultura enquanto estratificação da vida e se lançar em outra produção desejante. Aqui as retomo: Como estou ligado ao que se passa? Como criar meios de expressão relativamente autônomos e, portanto, irrecuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder? Que intervenções poderiam ajudar a sair das territorialidades que os cercam? Em que direção se procura um desejo coletivo? (GUATTARI, 1977, p. 174, p. 181). Penso que essas perguntas lançadas por Guattari podem funcionar como questões-máquinas, questões que nos abrem a problemáticas que atravessam o campo educacional, problemáticas que são imanentes a esse campo. Essas questões dizem respeito diretamente, não apenas ao trabalho do educador, mas a todos aqueles que estão envolvidos nesse processo. E elas devem ser respondidas na dinâmica dos encontros. Nesse sentido, elas podem constituir-se como traços importantes a serem considerados para pensarmos a educação enquanto criação de novas possibilidades de vida.

Outro aspecto importante, para pensarmos a educação a partir da ideia de uma estética da existência, foi considerar a problemática do corpo, foi pensar a criação de novas possibilidades de vida a partir de uma problemática do corpo e não a partir de uma “forma homem” ou a partir de determinado modelo de humanidade (cap. 2). Em seus estudos a respeito da psicologia da arte, Vigotski já indicava a importância da problemática do corpo. Por exemplo, ao destacar o papel da arte para a formação de um novo ser humano, Vigotski afirma que não se pode prever nem calcular de antemão as possibilidades do futuro nem para a arte, nem para a vida, pois não se sabe do que o corpo é capaz (VIGOTSKI, 2001, p.

329). Essa pequena formulação, extraída de Espinosa, a propósito do corpo, nos remete à concepção de uma vida como potência aberta de individuação, potência que se abre a problemas mais vastos que seu próprio ser. Nosso problema, então, é pensar em que medida as práticas da liberdade, na educação, podem ajudar a ampliar essa potência, podem ajudar a criar novas possibilidades de vida, podem se constituir como máquinas de liberação, é estabelecer alguns traços a partir dos quais possamos pensar essas práticas na sua imanência.

Essa abordagem, estética e micropolítica, nos abre a uma **problemática** da existência, a qual implica uma atenção à vida, uma atenção aos modos de vida que estão sendo produzidos e que estamos ajudando a produzir (cap. 3). Vivemos em meio aos dispositivos, em meio aos equipamentos sociais, e a importância ou não de criar novas possibilidades de vida diz respeito aos acontecimentos, diz respeito à maneira como se avalia e como se valoriza os acontecimentos que afetam a vida, seja de um indivíduo ou de um grupo. Apresentamos dois casos de experimentação de criação de novas possibilidades de vida, em dois campos diferentes. Seja a experiência do próprio Guattari, seja a experiência de Freinet (cap. 4), tratou-se apenas de uma apresentação, cada um deles merecendo um estudo mais demorado. Podemos pensar, a partir dessas experiências, uma nova concepção de movimento social como experimentação, como uma maneira de responder aos acontecimentos, aos problemas que afetam a vida.

Há toda uma micropolítica que envolve os meios de expressão (cap. 5), é preciso encontrar os intercessores (cap. 6), mas há também uma problemática da orientação dos agenciamentos (cap.7), a qual diz respeito à organização do poder no campo social, à nossa relação com natureza, com outros e conosco mesmos. Considerando o corpo como uma potência aberta de individuação, a vida como uma potência que se abre a problemáticas mais vastas que seu próprio ser, poderia a educação funcionar como uma abertura ao problemático (cap. 8)? Essa abertura ao problemático pode ser também uma maneira de experimentarmos a cultura, entrar em contato com seus elementos, seja no encontro com as ciências, com as filosofias, com as artes, com os objetos técnicos, com um corpo capaz de falar e ter ideias etc., e não tomá-la como já dada. Pode ser uma maneira de nos apropriarmos dos meios de produção da subjetividade, uma maneira de criarmos novas possibilidades de vida.

Essa pesquisa se deparou com questões e problemas de naturezas distintas e intensamente conectadas. Uma delas diz respeito à produção da vida, à produção da existência, às relações de poder que envolvem essa produção e a maneira como os processos educacionais se inserem nessa dinâmica e podem contribuir, ou não, para que indivíduos ou grupos se apropriem dos meios de produção de subjetividade. Outra delas, diz respeito aos meios que podem dar expressão a essa problemática, diz respeito a uma política da cognição, ou da própria criação conceitual. Ora, os conceitos são criados junto com o problema, seus elementos entram em conexão para dar expressão a uma problemática. Muitos dos conceitos que utilizamos poderiam ser objetos de uma pesquisa em educação. Assim como as experiências, as obras literárias, os filmes etc. Nesse sentido, os conceitos, os trechos de literatura, de experiências pessoais, de filmes etc., foram empregados com o objetivo de dar expressão a uma problemática, com o objetivo de expor alguns traços a partir dos quais se pode pensar a educação como criação de novas possibilidades de vida.

Guattari afirma que uma análise micropolítica nunca usa um só modo de referência, ela sempre se situa no cruzamento entre diferentes modos de apreensão de uma problemática (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 132). Ele utiliza o termo “motivo”, extraído de Bakhtin, para pensar determinado tipo de unidade de sentido de uma obra (GUATTARI, 1992, p. 29). Assim, podemos afirmar que é o “motivo”, são as questões e os problemas que envolvem a nossa pesquisa, que dão unidade aos diferentes materiais e aos diferentes meios de expressão que utilizamos, aos diferentes ritmos e velocidades que constituem esse texto.

2. CORPO DEVIR PENSAMENTO

A “forma homem” e a Problemática do Corpo

Há duas pequenas fórmulas problemáticas, paradoxais, que encontramos na filosofia de Deleuze, que são importantes para se pensar os processos de criação, para pensar uma estética da existência, e que podem nos ajudar a pensar a educação enquanto criação de novas possibilidades de vida. São elas: “não se sabe o que pode um corpo” (DELEUZE, 1968, p. 234; 1981, p.28), e; “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender” (DELEUZE, 2003a, p. 214; 1996, p. 31). Essas duas pequenas fórmulas, esse “não saber”, não são expressões negativas que manifestam a impotência de uma consciência cognitiva, mas expressões afirmativas da vida e seus devires, do corpo e suas potências. E elas não expressam uma desvalorização do pensamento, mas, sim, “uma desvalorização da consciência relativamente ao pensamento: uma descoberta do inconsciente, e de um *inconsciente do pensamento*, não menos profundo que o *desconhecido do corpo*” (DELEUZE, 1981, p. 29).

Além de nos ajudar a pensar os processos de criação, essas pequenas fórmulas nos colocam naquela região onde a vida afronta o poder, onde o poder se exerce sobre a vida. Na sociedade de controle, o poder não é apenas repressivo, restritivo, mas ele se encarrega positivamente da produção e reprodução da própria vida, “penetrando-a de cabo a rabo em todas as suas esferas, desde a sua dimensão cognitiva, psíquica, física, biológica, até a genética” e de tal maneira que “esse procedimento é retomado por cada um de seus membros”. Trata-se da entrada do corpo e da vida no domínio dos cálculos explícitos do poder, trata-se de uma forma de poder que “rege e regulamenta a vida social desde dentro, seguindo-a, interpenetrando-a e a reformulando” (PELBART, 2009, p. 82).

Em sua leitura de Foucault, ao considerar o conjunto das forças e funções que resistem ao poder, Deleuze enuncia essa pequena fórmula a propósito do corpo estabelecendo uma aliança entre Espinosa e Foucault, através de Nietzsche. Ele afirma: "Espinosa dizia: não sabemos o que pode um corpo humano, quando ele se libera das disciplinas do homem. E Foucault: não sabemos o que pode o homem 'enquanto está vivo', como conjunto de 'forças que resistem'" (DELEUZE, 2004, p. 99). Essa aliança é

estabelecida tanto em função de se pensar uma vida mais ativa, mais afirmativa e mais rica em possibilidades (DELEUZE, 2004, p. 98), quanto em função de se pensar os mecanismos através dos quais o poder é exercido, os mecanismos através dos quais se exerce um controle sobre a vida. Um aspecto importante, relativo a esses mecanismos de exercício de poder, diz respeito ao que Deleuze chama, a partir dessa aliança, de “forma homem”.

Por “forma homem”, não se trata de considerar o composto humano, conceitual ou existente, perceptível ou enunciável. Considerando que o que pode um corpo é o seu poder de ser afetado, e seu poder de afetar, ele afirma que esse poder é preenchido de maneira variável, segundo as forças em conexão (DELEUZE, 1968, p. 198; DELEUZE, 2004, p. 95). Nesse sentido, a questão, para ele, é aquela das forças componentes do homem, a questão é saber com quais forças elas se combinam, e qual o composto que delas advém (DELEUZE, 2004, p. 94). No caso, das sociedades disciplinares, na Idade Moderna, quando aparece a “forma homem”, as forças componentes *no* ser humano entram em conexão com as forças da finitude, que são aquelas da vida, do trabalho e da linguagem (DELEUZE, 2004, p. 94). No entanto, uma nova forma, diferentemente da “forma homem”, pode surgir quando as forças componentes *no* ser humano, quando as forças componentes *no* corpo, entram em conexão com outras forças, diferentes das forças da finitude. É o que acontece, por exemplo, com a passagem das sociedades disciplinares para a sociedade de controle, quando entramos em conexão com as forças da informação (DELEUZE, 2004, p. 95), quando entramos em conexão com as forças de um finito-ilimitado (DELEUZE, 2004, p. 140). Vivemos a crise dessa passagem (DELEUZE, 1990a, p. 241-242), não se sabe ainda que forma pode advir.

No final de “As palavras e as coisas”, Foucault se reporta à ideia de que o homem seria como um rosto de areia na orla do mar (FOUCAULT, 1992, p. 404), “uma figura de areia entre uma maré vazante e outra montante” (DELEUZE, 2004, p. 95). Essa figura dançante na poeira do visível, esse lugar móvel num murmúrio anônimo, o sujeito é sempre uma derivada, que nasce na espessura do que se diz, do que se vê (DELEUZE, 1990a, p. 146). Se não sabemos que forma pode advir, não significa que não haja uma política, uma micropolítica, operando a partir do diagrama da sociedade de controle. Por exemplo, o rosto é uma política (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 222), uma máquina, a máquina de rostidade, é a produção social de rosto, porque ela opera uma rostificação de todo o corpo,

de suas imediações e de seus objetos, uma paisageificação de todos os mundos e meios (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 221-222), é uma função de biunivocização, que estabelece as unidades ou elementos: é um homem ou uma mulher, um rico ou pobre, um adulto ou uma criança, um chefe ou um subalterno, um “x” ou um “y”; de binarização, que assume um papel de resposta seletiva: dado um rosto concreto, a máquina julga se ele passa ou não passa, se vai ou não vai, segundo as unidades de rostos elementares (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 217).

Ao considerar alguns aspectos de como se configura o exercício do poder na sociedade de controle, Deleuze afirma que a capacidade de resistência depende ao mesmo tempo de criação e povo (DELEUZE, 1990a, p. 239), depende de uma minoridade criadora (DELEUZE, 1990a, p. 235). Essa criação passa pelo corpo, pelo pensamento, pelos afetos, por certa maneira de nos conectar com as forças no tempo que nos foi dado viver. Um pensamento em conexão com as forças do fora (DELEUZE & GUATTARI, 1980, 467; DELEUZE, 2004, p. 140), que inventa um tempo que não nos foi dado a viver. Para além do rosto, uma inumanidade ainda completamente diferente, a das "cabeças pesquisadoras" onde os pontos de desterritorialização se tornam operatórios, as linhas de desterritorialização se tornam positivas absolutas, formando estranhos devires novos, novas polivocidades (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 233), movimento do aprender, um povo de pensadores (DELEUZE, 2003a, p. 215).

“Não saber” e sua Dimensão Estratégica

Tomaz Tadeu da Silva (1999) nos chama a atenção para o fato de que, ao produzir conhecimentos a respeito dos homens e das mulheres, as ciências humanas estão implicadas na própria produção do ser que pretendem descrever ou descobrir. Para ele, o “objeto” é o resultado de um processo de construção e produção que não pode ser desligado de seu envolvimento com relações de poder (SILVA, 1999, p. 11). Por exemplo, a própria palavra “homem” não é uma palavra neutra, que utilizamos para descrever a realidade humana, ela envolve uma multiplicidade de questões e problemas de diferentes ordens tais como questões de gênero e etnia, questões relativas à cultura e à natureza, à vida e ao trabalho, ao desejo e à expressão etc.

Foucault mostra o aparecimento do “homem” com sua “posição ambígua de objeto para um saber e de sujeito que conhece” (FOUCAULT, 1992, p. 328). Até a idade moderna o “homem” não existia como objeto de pensamento, existia, por exemplo, os seres humanos, mas não o “homem” (FOUCAULT, 1992, p. 338). O “homem” é um acontecimento enquanto experiência histórica (FOUCAULT, 1992, p. 333-334, 362), mas também uma invenção, do ponto de vista das disposições do saber (FOUCAULT, 1992, p. 403-404). Sem descartar os problemas específicos e as exigências de cada ciência, Foucault afirma que as ciências humanas apareceram “no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que se deve saber” (FOUCAULT, 1992, p. 363).

Daí a importância de um olhar estrangeiro, relativamente à própria cultura e relativamente aos conhecimentos produzidos pelas ciências a respeito dessa cultura, para não correremos o risco de cairmos em um “sociologismo”, em um “psicologismo”, em um “antropologismo” (FOUCAULT, 1992, p. 365), enfim, em uma aplicação de conhecimentos produzidos a partir do homem concreto e das formas empíricas que se pode atribuir à sua existência (FOUCAULT, 1992, p. 334). Esse é um risco que pode afetar as pesquisas e as práticas na educação, como de certa maneira já nos mostrou Orlandi (ORLANDI, 1983, p. 7-12), e de certa maneira nos chama à atenção Tomaz Tadeu quando, por exemplo, questiona a pretensão de construção de uma verdade científica sobre a criança e a educação de maneira a deslegitimar outras formas de análise e intervenção educacionais (SILVA, 1999, p. 13). Esse olhar estrangeiro, esse pensamento do fora, quando considerado relativamente ao saber, é o que Foucault chama de arqueologia.

Um pensamento arqueológico deve nos permitir apreender o *a priori* histórico de cada um dos saberes (FOUCAULT, 1992, p. 334), revelar a configuração epistemológica que tornou possível determinada ciência (FOUCAULT, 1992, p. 382). O pensamento arqueológico, ou pensamento arquivo, nas palavras de Deleuze, deve permitir nos elevar até as visibilidades e até os enunciados (DELEUZE, 1990a, p. 131), pois o saber define-se por suas combinações do visível e do enunciável próprias para cada estrato, para cada formação histórica (DELEUZE, 2004, p. 58). E são os dispositivos de poder que misturam o visível e o enunciável e constituem um campo de saber (DELEUZE, 2004, p. 46). Os dispositivos são mecanismos positivos, constituídos por práticas discursivas e não-discursivas, e têm

como função principal responder a uma urgência da vida, em determinado momento histórico (FOUCAULT, 1999, p. 244). Aqui entramos em uma região em que a epistemologia (as políticas cognitivas), as estratégias de poder e os procedimentos de criação se encontram: as urgências da vida, as questões e os problemas que envolvem a vida, certa maneira de colocar as questões e os problemas relativamente à vida. Em cada caso, em cada dispositivo, podemos nos perguntar em que consistem tais urgências, quais as questões-problemas que elas envolvem, em que consiste tal ou tal maneira de colocar os problemas etc.

Por exemplo, o dispositivo da aprendizagem, as práticas e os discursos que envolvem o problema da aprendizagem constituem um agenciamento concreto, constituem um dispositivo. Ao analisar as mutações do processo de aprendizagem na sociedade contemporânea, Ramírez chama de “sociedade educativa” a essa sociedade em que a educação é permanente e onde a “pessoa educada” é colocada no centro (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 13). As relações da escola com as outras instituições, principalmente os governos e as empresas, sofrem mutações. A ideia de um “aprender a aprender” passa a orientar os discursos e as práticas pedagógicas (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 14), constituindo aos poucos um novo saber pedagógico, onde a aprendizagem tende a predominar sobre o processo de ensino e onde a responsabilidade substitui a obrigação (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 15-16), o indivíduo passa a ser responsável pela sua própria educação. Apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática (DUARTE, 2006, p. 30), o “aprender a aprender” seria a finalidade última da educação em uma perspectiva construtivista (DUARTE, 2006, p. 33), onde se valoriza mais o método de construção de conhecimento e certa maneira de pensar. Trata-se de um método do caminho necessário, que cria as condições de possibilidade de certo tipo de conhecimento científico. O dispositivo do “aprender a aprender” procura responder às urgências de formação da vida em uma sociedade democrática em constante mudança (DUARTE, 2006, p. 41). Em que consiste o problema?

A aparente “neutralidade”, relativamente ao poder, o caráter universal dado à psicologia do desenvolvimento e à moral, são na verdade uma forma mais sutil e mais

violenta de exercício de poder sobre a vida, sobre o pensamento⁴ Duarte nos chama a atenção para como esse dispositivo funciona de maneira a desenvolver um potencial de adaptabilidade dos indivíduos (DUARTE, 2006, p. 41), a desenvolver uma capacidade criativa que se constitui como uma maneira de adaptar-se aos ditames do processo de produção e reprodução do capital. Essa capacidade criativa é uma arma que o próprio sistema oferece para lidar com a competição (DUARTE, 2006, p. 42), já que a “empresa não cessa de introduzir uma rivalidade inexpiável como competição saudável, excelente motivação que opõe os indivíduos entre eles e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo” (DELEUZE, 1990a, p. 242-243).

O dispositivo do “aprender a aprender” se encarrega de orientar a nossa capacidade cognitiva. Kastrup utiliza a expressão “políticas da cognição” para mostrar que “o conhecer não se resume à adoção de um modelo teórico-metodológico, mas envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*” (KASTRUP, 2009, p. 202). Na medida em que o poder orienta os processos de criação relativamente à própria vida, o “não saber” adquire uma dimensão estratégica, pois ele nos lança a uma dinâmica dos encontros com signos, nos lança a um devir da cultura e a uma luta para inventar os próprios problemas. Aventura do aprender.

Inserção da Arte e do Pensamento na Vida

Liberdade e Potência

O poder incide sobre a produção e reprodução da própria vida. Incide sobre a vida nos impondo modelos de desejo, modelos afetivos, modelos de cognição, maneiras de viver, uma arte de viver. Para Bauman, a afirmação “a vida é uma obra de arte” não é um postulado ou uma advertência, mas uma declaração de fato, já que a vida não poderia deixar de ser uma obra de arte sendo uma vida humana, uma “vida de um ser dotado de vontade e liberdade de escolha” (BAUMAN, 2009, p. 72). O que nos leva a perguntar qual a concepção que fazemos da arte (BAUMAN, 2009, p. 74). Supondo que a arte e a vida, dita humana, sejam expressão de uma vontade, é preciso perguntar a respeito da natureza dessa vontade, quer dizer, quais forças dão sentido à vontade. A liberdade de escolha

⁴ “O tema da aprendizagem dá lugar àquele da gênese das estruturas da inteligência, que autoriza previsão da ordem sequencial de sua construção, tida como invariante” (KASTRUP, 2008, p. 102).

implica um campo de possíveis que nos são dados. E, ao mesmo tempo em que nos são dados, ao mesmo tempo em que a liberdade é produzida, constitui-se um campo de intervenção e de controle sobre a vida (BAUMAN, 2009, p. 105; FOUCAULT, 2004, p. 69). É preciso se interrogar, então, em que medida a arte e o pensamento podem nos ajudar a ir além dos dados que nos são dados.

Ora, Deleuze nos chama a atenção para o problema da inserção da arte na vida. Quanto mais nossa vida cotidiana aparece estandarizada, estereotipada, submetida a uma reprodução acelerada de objetos de consumo, mais deve a arte ligar-se a ela e dela arrancar uma pequena diferença (DELEUZE, 2003a, p. 375). Não se trata apenas de uma mudança de concepção de homem ou de vida ou de arte, mas de um pensamento em conexão com as forças do fora, um pensamento capaz de ultrapassar os limites dos modelos de vida que nos são dados para viver, nesse tempo que nos foi dado viver. Se a vida ultrapassa os limites que os conhecimentos lhe fixam, o pensamento ultrapassa os limites que a vida lhe fixa (DELEUZE, 1998, p. 117), os modelos de vida que nos são dados para viver.

Para Deleuze, a fórmula “não se sabe o que pode um corpo” tem um sentido próprio, implica uma nova concepção do indivíduo corporal, da espécie e do gênero (DELEUZE, 1968, p. 236; DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 314) e abre às ciências, às artes e à filosofia uma via nova (DELEUZE, 1998, p. 44). Com essa pequena fórmula, não se trata de antropologizar nem de biologizar, não se trata de considerar um modelo antropológico para se pensar a humanidade, nem de pensar a humanidade a partir de um modelo biológico. Podemos falar em um materialismo dinâmico, que não separa o ser humano da natureza, seja ela física ou biológica, nem da história, nem da sociedade (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 10, 28, 40, 177), e que exclui da Natureza toda finalidade (DELEUZE, 1968, p. 257). Guattari aponta a necessidade de uma redefinição aberta do corpo (GUATTARI, 1992, p. 148) e afirma que os problemas da vida, da criação, sempre envolvem elementos que ultrapassam o indivíduo no campo social, no campo político, e também envolvem elementos que estão aquém do indivíduo (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 280). Pensar o corpo enquanto uma potência aberta ⁵ de individuação é

⁵ Esse corpo sem órgãos (CsO), “ovo pleno anterior à extensão do organismo e a organização dos órgãos” (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 190). Deleuze e Guattari se perguntam se “A Ética” não seria o grande livro a respeito do corpo sem órgãos.

pensar a vida a partir de seus devires e não a partir de determinadas imagens de humanidade, de racionalidade, de operatoriedade do pensamento etc., já dadas, sejam elas na natureza ou na sociedade.

O que pode um corpo é o seu poder de ser afetado, o que advém dessa potência depende das conexões entre as forças componentes *no* corpo com as forças componentes do fora. A essa potência de ser afetado Deleuze dá o nome de longitude. À sua potência de compor, ao tipo de afetos de que essa vida é capaz, Deleuze dá o nome de latitude (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 314). Um corpo, é um modo de variar a existência, é uma variação intensiva. Quando uma criança nasce, ela recebe um nome. Podemos pensar esse nome, não do ponto de vista da pessoa, no sentido que a criança é uma pessoa já definida, ainda que existam investimentos de desejo que procuram defini-la como pessoa, mas do ponto de vista do modo de existência. Nesse sentido, nome próprio designa as variações intensivas de um modo, ou as variações de um corpo. O nome próprio não é o sujeito, mas o agente de um infinitivo. Ele marca uma longitude e uma latitude (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 323). Em que medida um corpo, enquanto modo de existência singular, é determinado do exterior pelos modelos de vida, pelos estilos de vida, que a sociedade nos propõe, em que medida ele conquista seu estilo ⁶, ou inventa um estilo outro, depende da dinâmica dos encontros e seus aprendizados. É na dinâmica dos encontros, com os tipos de afetos produzidos nesses encontros, que pode haver uma variação e uma modificação na potência de sentir e de agir.

Nesse sentido, a conexão com os outros corpos, com o mundo, com a natureza, com a cultura, é fundamental para o desenvolvimento dessa potência. Mas também pode ser mortal, pois nem todos os nossos encontros aumentam nossa potência de agir e de sentir, nem todos os encontros são alegres. Como considerar então o problema da liberdade? Trata-se de uma liberdade de escolha?

A própria expressão “prática da liberdade” nos lança a uma concepção de liberdade que não se restringe a um problema de escolha. Na ideia de uma prática da liberdade está implicada a ideia de potência. Não há liberdade sem potência. O que posso fazer? Posso falar? Quer dizer, sou capaz de falar? Sendo capaz de falar, do quê posso falar, como posso

⁶ No estilo podemos encontrar os traços distintivos daquele que afirma e age (DELEUZE, 1998, p. 137).

falar? E a maneira como eu falar será aceita no grupo do qual participo? O professor ficou surpreso quando entrou na sala de aula, na hora do intervalo! Percebeu aquela aluna, que durante as aulas não abria a boca, toda falante com as amigas. “Ah, professor é que os meninos ali do fundo...!”, disse ela com um delicioso sotaque baiano! Posso falar a respeito de sexo? A menininha chegou à escola dizendo aos amiguinhos que queria fazer sexo! Será que pode? E um cego, pode ler? Um surdo, pode ouvir? Mas o que é ler e ouvir? Que potências são essas? E a potência de um conceito? Um conceito de liberdade, por exemplo? A qual mundo ele nos abre, com quais forças nos conecta? De quais forças nos libera?

Formação Social e Intervenção da Cultura

Afetos de Vitalidade e Tonalidade Afetiva

Afirmar o corpo como uma potência aberta não significa tomá-lo por uma tabula rasa, por uma massa informe que sofreria a ação da cultura e da natureza de maneira passiva. O corpo é uma atividade sensível, há uma atividade da sensibilidade e não apenas uma receptividade passiva. A criança desde seu nascimento responde às ações do mundo exterior a partir de suas forças constitutivas. Ela vai até onde pode o seu poder de ser afetado, mas abrindo-se a problemáticas novas a partir de seus encontros intensivos. Simondon, por exemplo, afirma que o ser vivo resolve problemas não apenas se adaptando, mas se modificando, inventando novas estruturas e introduzindo problemas vitais na estrutura (SIMONDON, 1989b, p. 17), abrindo-se a problemáticas mais vastas que seu próprio ser (SIMONDON, 1989b, p. 18).

Quando nos colocamos no plano das forças que nos afetam, não se trata de considerar a dimensão pessoal de uma relação, onde os papéis sociais já estão definidos, onde já se espera como devem agir e sentir um corpo dito de pai, mãe, operário, nordestino, advogada, juíza etc. É preciso distinguir afeto e sentimento, o afeto enquanto devir, o sentimento enquanto figura estabilizada do devir. O inconsciente ignora as pessoas, ele não é figurativo, ele é figural, ele é produtivo (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 371).

Dissemos que o sujeito é sempre uma derivada, que nasce na espessura do que se diz, do que se vê, talvez pudéssemos acrescentar, do que se deseja. É em meio a um campo de discursividade, de visibilidade, de sonoridade, de investimentos de desejo etc., que os corpos se encontram e compõem ou não suas potências. São os saberes possíveis,

disponibilizados pela cultura em determinada formação social, aos quais os indivíduos tem mais ou menos acesso, conforme a distribuição desses saberes e conforme as relações de poderes que envolvem essa distribuição. Mas em que consiste essa distinção entre afeto e sentimento?

Daniel Stern⁷ chama de afeto de vitalidade certa maneira de agir e sentir, certa maneira como se efetua uma experiência. Para ele o mundo social, do qual o bebê faz a experiência, é em primeiro lugar aquele dos afetos de vitalidade, antes de ser aquele de atos formais. O mesmo sendo válido para o mundo físico da percepção. Ao fazer esse tipo de afirmação, Stern nos remete à dimensão estética da experiência da aprendizagem, para a singularidade dessa experiência. Para ele, há certa correspondência entre a maneira como a arte produz sensações e a maneira como determinadas experiências intensivas do bebê são produzidas. Ele afirma que na dança, por exemplo, um coreógrafo frequentemente “experimenta exprimir uma maneira de sentir, e não um sentimento particular” (STERN, 1989, p. 81). Algo semelhante ocorre quando um pai procura acalmar um bebê.

Um pai pode dizer “Nana, Nana, Nana...” dando mais amplitude e força à primeira sílaba e tornando mais lenta a segunda. Mas ele também pode acariciar silenciosamente as costas ou a cabeça do bebê de uma maneira análoga ao “Nana, Nana”, apoiando mais a mão no início da carícia e tornando mais rápido ou lento o gesto em direção ao fim. Stern afirma que, se a duração e as pausas dessas carícias tiverem as mesmas durações absolutas e relativas que o ciclo vocalização-pausa, o bebê fará a experiência de perfis de ativação similares, qualquer que seja o meio utilizado para acalmá-lo. Para ele, os dois meios utilizados para acalmar seriam sentidas da mesma maneira⁸ e dariam a mesma experiência de afeto de vitalidade (STERN, 1989, p. 83), ou, dizendo de outra maneira, daria uma tonalidade afetiva à experiência. Nesse exemplo de Stern, há alguns aspectos importantes a

⁷ Etólogo e psicanalista estadunidense. Penso que alguns aspectos das análises de Daniel Stern (1989), a respeito da vida interpessoal do bebê, podem ajudar a compreender a distinção que Deleuze e Guattari fazem entre afeto e sentimento. Nessa distinção, nos parece interessante a ideia de uma tonalidade afetiva. Distinção que também aparece nas obras de Deleuze e Guattari. Para Guattari, o interesse nos estudos de Daniel Stern, a respeito da vida interpessoal dos bebês, está na inovação que este trás para a compreensão do Si. Além de afirmar uma subjetividade em estado nascente, Stern mostra o caráter polifônico da subjetividade (GUATTARI, 1992, p. 155, 170).

⁸ Além da sua especificidade sensorial, seja o ritmo do toque, seja o ritmo da voz.

serem considerados para compreendermos a produção do afeto de vitalidade, assim como a sua singularidade.

Stern afirma que os afetos de vitalidade são amodais, quer dizer, trata-se de uma experiência perceptiva que não se restringe a uma modalidade sensorial particular. Além disso, não se trata de sentimentos, mas de uma maneira de sentir. Trata-se de uma sensação, de uma intensidade que pode ser traduzida em diferentes modalidades sensoriais e que se caracteriza por uma maneira de durar (STERN, 1989, p. 74-76, p. 204). Nos afetos de vitalidade, as percepções “verídicas” tais como cores, linhas, movimentos das mãos etc., são transmutadas em virtualidades de sensação, tais como, no exemplo acima, a calma (STERN, 1989, p. 206). Stern afirma que há milhares de maneiras de sorrir, milhares de maneiras de deixar sua cadeira, milhares de variações na realização de todos os comportamentos, e cada uma delas pode apresentar um afeto de vitalidade diferente, dependendo da maneira como esses movimentos se compõem, pois não se trata de um sorriso categorial, onde o sentido já está dado: como seria, por exemplo, o sorriso “explosivo” (STERN, 1989, p. 80). No curso dos comportamentos espontâneos, o domínio dos afetos de vitalidade é o equivalente do estilo na arte (STERN, 1989, p. 206).

Para Stern, a noção de afeto de vitalidade é interessante para repensar certas experiências de organização em curso de formação do bebê (STERN, 1989, p. 84), para pensar as modificações dinâmicas da vida (STERN, 1989, p. 202). Nesse caso do pai, a tonalidade afetiva foi “acalmar”, mas se há certa correspondência entre a maneira como a arte produz sensações e a maneira como determinadas experiências intensivas são produzidas, nem todas as artes, ou acontecimentos, têm por efeito nos acalmar. Por exemplo, “uma jovem empregada entra na cozinha de manhã, realiza uma série de gestos maquinais e cansados, limpa um pouco, expulsa as formigas com um jorro de água, pega o bule de café, fecha a porta com a ponta do pé. E seus olhos cruzam seu ventre de mulher grávida, é como se nascesse toda a miséria do mundo”. Eis que em uma situação comum ou cotidiana, no curso de uma série de gestos insignificantes, que obedece a esquemas sensorio-motores simples, o que surge de repente, é uma *situação ótica pura* para a qual a empregada não tem resposta ou reação, afirma Deleuze (DELEUZE, 1985, p. 8).

Se não há liberdade sem potência, o que fazer nessas circunstâncias em que nos sentimos impotentes diante da miséria do mundo, diante da própria miséria? Uma escolha

impossível, diante do intolerável. Há desses acontecimentos pelos quais somos tomados, nos quais muitas vezes nos perdemos, diante dos quais já não é mais possível viver como vivíamos. Há desses acontecimentos diante dos quais não se pode dizer nada mais, jamais se disse nada: “tornar-se digno daquilo que nos ocorre, por conseguinte, querer e liberar o acontecimento, tornar-se filho de seus próprios acontecimentos e, por aí, renascer, refazer para si mesmo um nascimento, romper com seu nascimento de carne” (DELEUZE, 1969, p. 175).

Aprendizagem e Devir da Cultura

Encontros com Signos (Problemas) e Meios de Expressão

Se o “não saber” tem uma dimensão estratégica é porque ele nos lança a uma dinâmica dos encontros, nos lança a uma procura, nos lança a um aprender. O aprender não como momento intermediário que passa do “não saber” ao “saber”, mas como encontro intensivo com signos que nos afetam e que nos forçam a pensar. Deleuze afirma que não existe método para aprender, o que existe é uma cultura enquanto movimento do aprender, aventura do involuntário, aventura do que nos força a pensar (DELEUZE, 2003a, p. 35, p. 215; DELEUZE, 1998, p. 123-125). Aprender é o próprio “devir da cultura” enquanto criação de novas possibilidades de vida, e não enquanto adaptação e regulação da existência. Ora, a sociedade, e a linguagem que transmite suas palavras de ordem, nos dão problemas feitos e nos impõem resolvê-los, nos deixando uma magra margem de liberdade. A educação, enquanto não problematiza os signos, enquanto reproduz palavras de ordem, é instrumento de uma espécie de escravidão. A liberdade está em inventar os próprios problemas (DELEUZE, 1997, p. 3-5). Ora, se são os signos que nos forçam a pensar, em que consiste essa invenção dos problemas?

Deleuze nos chama a atenção para o fato de que, em geral, fazem-nos acreditar, ao mesmo tempo, que os problemas são dados já feitos e que eles desaparecem nas respostas ou soluções, fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro ou falso em relação a esta atividade, só começa com as soluções, só concerne às soluções.

“É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema, sendo nossa a tarefa de resolvê-lo e sendo o resultado desta tarefa qualificado de verdadeiro ou de falso por uma autoridade poderosa.

E é um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos convida a resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola, ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder: o problema como obstáculo e o respondente como Hércules. É esta a origem de uma grotesca imagem da cultura, que se reencontra igualmente nos testes, nas instruções governamentais, nos concursos de jornais (em que se convida cada um a escolher segundo seu gosto, com a condição de que este gosto coincida com o de todos). Seja você mesmo, ficando claro que este eu deve ser o dos outros. 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. É o destino da imagem dogmática do pensamento apoiar-se sempre em exemplos psicologicamente pueris, socialmente reacionários (os casos de reconhecimento, os casos de erro, os casos de proposições simples, os casos de respostas ou de solução) para prejudicar o que deveria ser o mais elevado no pensamento, isto é, a gênese do ato de pensar e o sentido do verdadeiro e do falso” (DELEUZE, 2003a, p. 205-206).

Se o signo nos dá o que pensar não é enquanto aquilo que é dado, mas enquanto aquilo que, no dado, não é dado, mas que insiste no dado, afetando-nos e dando-nos algo que pensar, sendo necessário inventar uma maneira de dar expressão ao que nos afeta, a essas forças, digamos, que não são dadas. Devemos, então, considerar os procedimentos que intervêm na determinação das condições de um problema (DELEUZE, 2003a, p. 245), pois é através dos procedimentos que se opera a efetuação de uma expressão, que se opera uma correspondência àquilo que nos força a pensar. Pode-se falar em atos subjetivos⁹ relativamente aos procedimentos, mas são atos subjetivos operados face à objetividade do problema (DELEUZE, 2003a, p. 213-214), atos através dos quais saímos de nossa própria duração para compor com outras durações, para afirmar a existência de outras durações, para experimentar durações outras¹⁰.

Há toda uma problemática da relação dos signos com os meios de expressão, dos problemas e o campo de atualizações em que eles (os problemas) são exprimidos (DELEUZE, 2003a, p. 232), seja na arte, seja na ciência, seja na filosofia, enfim, nos mais

⁹ “Existe uma subjetividade do universo que, precisamente, já não é antropomórfica, mas cósmica” (DELEUZE, 1998, p. 50).

¹⁰ “Só se cavam espaços, só se precipitam ou desaceleram tempos à custa de torções e deslocamentos que mobilizam e comprometem todo o corpo” (DELEUZE, 2003a, p. 282-283).

diversos domínios das atividades humanas. De certa maneira, a invenção de novas possibilidades de vida passa pela invenção de novos meios de expressão. E a necessidade ou não de expressão, diz respeito aos acontecimentos, diz respeito à maneira como se avalia e como se valoriza os acontecimentos que afetam a vida, seja de um indivíduo ou de um grupo. O problema do pensamento está ligado, não à essência, mas à avaliação do que tem importância e do que não tem, relativamente aos acontecimentos que constituem as condições de um problema (DELEUZE, 2003a, p. 245). E se o problema é inseparável de uma escolha, de uma seleção, ela diz respeito a uma maneira de existir e ao mundo implicado nessa existência (DELEUZE, 1985, p.230). Será a educação capaz de operar com tal humor¹¹?

Não dar uma forma ao ser humano, mas constituir espaços de encontros com signos, experimentar meios de expressão relativamente autônomos diante de saberes constituídos, de maneira que se possa desenvolver suas potências, gritar seus problemas e, quem sabe, para que se possa encontrar, ou criar, seus próprios meios de expressão, criar sua própria vida, entrar em um devir ativo. Deleuze afirma que somente o ser humano livre é capaz de compreender as violências e os acontecimentos mortais que atravessam uma sociedade, é capaz de se liberar do ressentimento, e contraefetuar os acontecimentos (DELEUZE, 1969, p. 179). Não os fins da educação, mas uma prática, um devir da cultura, uma alegria de viver, um amor à liberdade.

¹¹ O humor é a arte das quantidades intensivas, arte física dos sinais e dos signos (DELEUZE, 2003a, p. 315, 317), o humor é inseparável de uma força seletiva (DELEUZE, 1969, p. 177).

3. PROBLEMÁTICA DA EXISTÊNCIA – MICROPOLÍTICA E EDUCAÇÃO

Como estou ligado ao que se passa?

A vida, tal qual a vivemos, quando não é problematizada, gira em torno de um círculo mortal que consiste em oscilar entre a resignação e a revolta. E, assim, podemos repetir um mesmo modo de vida, uma mesma estrutura de poder e de dominação, repetir preconceitos etc., que muitas vezes estão constituídos por um “dever ser” de uma profissão. Como estou ligado ao que se passa? Exerço meu trabalho, ou minha profissão, como um dever, por obrigação? Parece não ser possível pensar estas questões sem problematizar a existência, sem problematizar os modos de vida implicados nas relações. Tarefa necessária, principalmente para aqueles que estão em posição de intervir na produção da subjetividade, entre os quais estão os educadores.

Penso que a pergunta “Como estou ligado ao que se passa?” remete à singularidade da situação que se está vivendo, que se está experimentando, envolve um componente existencial e implica uma atitude ética em relação a essa experiência, ou seja, implica uma postura na qual não se é indiferente ao que se passa e, portanto, tem um componente político, ou, micropolítico. Ao estabelecer a diferença entre ética e moral, Deleuze afirma que a moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar as ações e as intenções relacionando-os a valores transcendentos. Já a ética é um conjunto de regras facultativas que avalia o que fazemos e o que dizemos, segundo o modo de existência que isto implica (DELEUZE, 1990a, p. 137).

Do ponto de vista ético, as relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo são **problemáticas**, pois as regras e as normas são interiores às relações ¹², elas são criadas pelos indivíduos ou grupos implicados nessas relações, tendo em vista o aumento da potência de agir e sentir, e não a submissão a uma lei ou a uma norma que se apresentam como transcendentos. O que demanda certa atenção à vida, já que a postura ética é uma postura ativa relativamente à vida, quer dizer, uma postura criativa. Ela implica um trabalho de pensamento, um combate às representações que alimentam as paixões tristes, alimentam

¹² “Eis que a Ética, quer dizer uma tipologia dos modos de existência imanentes, substitui a Moral, que sempre relaciona a existência a valores transcendentos” (DELEUZE, 1981, p. 35).

a ignorância e a servidão; um pensamento que procura encontrar a ordem das causas da composição ou da decomposição das nossas relações, pois basta não compreender para moralizar. Por exemplo, Deleuze afirma que, se não compreendemos uma lei ela nos aparece sob a espécie moral do “é preciso”; se não compreendemos a regra de três, nós a aplicamos, nós a observamos como um dever (DELEUZE, 1981, p. 36).

Ora, muitas vezes, no exercício de uma profissão, há uma postura moral, uma postura de sujeição aos poderes constituídos e de conformismo a uma dada realidade, quando esse exercício se dá sob a forma de um “é preciso”. Guattari afirma, por exemplo, que aqueles que têm por função, se ocupar dos outros, “cuidar” dos outros, por obrigação, por trabalho, acabam mantendo uma relação asséptica e apenas em aparência inocente e desinteressada, pois os equipamentos acabam estratificando os papéis, hierarquizando a sociedade, codificando os destinos (GUATTARI, 1977, p. 172-173). Os saberes e as técnicas não são neutros relativamente aos acontecimentos, eles implicam certa maneira de habitar o mundo e de se posicionar diante dele, certa organização do poder.

Ao considerarem os sistemas de ensino, Deleuze e Guattari não colocam o problema em termos de ideologia, mas em termos de organização do poder, o qual se exerce sobre todas as crianças (DELEUZE, 2002, p. 368), as quais são levadas a se formar cada vez mais cedo tendo em vista certa tradutibilidade do conjunto dos sistemas semióticos colocados em jogo pelas sociedades industriais. Em sua formação, as crianças aprendem não só a falar uma língua materna, mas também códigos de deslocamento na rua, certo tipo de relações complexas com as máquinas, com a eletricidade etc., sendo que esses diferentes códigos devem se integrar aos códigos sociais do poder. Essa característica, de troca generalizada entre as semióticas, é essencial ao sistema da economia capitalista e ela implica que o desejo do indivíduo, nas suas diferentes performances semióticas, seja capaz de se adaptar sobre não importa qual ponto do sistema econômico (GUATTARI, 1977, p. 178). Em que consistem esses equipamentos coletivos e como essa noção pode nos ajudar a compreender a organização do poder?

Equipamentos Coletivos e Segmentação da Vida

Codificação e Linhas de Subjetivação

A vida é produzida e reproduzida através de dispositivos sociais, através de equipamentos coletivos. Guattari afirma que nenhum agrupamento humano, por mais “primitivo” que possa ser considerado, consegue se organizar independentemente de uma série de dispositivos sociais, de equipamentos que tenham a capacidade de inscrever e de fornecer meios de expressão através de diversas “máquinas de signos” (GUATTARI, 2011, p. 27). Quando Guattari utiliza a expressão equipamento coletivo ele não está utilizando no sentido habitual do termo quando nos referimos às instituições públicas tais como escola, hospital etc. Um equipamento não se reduz à sua arquitetura ou à sua organização enquanto instituição, ou seja, não se reduz a paredes, escritórios, salas, espaços de circulação, nem se reduz a práticas, a discursos, a informações e conhecimentos técnicos e científicos supostamente neutros (GUATTARI, 2011, p. 58). Por equipamento trata-se de considerar uma tecnologia humana capaz de responder a determinados problemas da existência. A tecnologia, o uso que se faz dos objetos, da arquitetura, das ferramentas, dos instrumentos, das palavras, das imagens etc., é social antes de ser puramente técnica (DELEUZE, 2004, p. 47).

Guattari utiliza a noção de dispositivos sociais para pensar o modo como se procura controlar as pessoas através de “ligações quase invisíveis” que as vinculam à produção capitalista de maneira mais eficiente na medida em que investem o inconsciente (GUATTARI, 1977, p. 170). Ele distingue esses dispositivos da noção de aparelhos Ideológicos de Estado, tal como Althusser utiliza para pensar a reprodução das relações de produção na sociedade capitalista, estabelecendo uma dualidade entre infraestrutura e superestrutura. Apesar de considerar interessante o modo como Althusser agrupa equipamentos tais como a escola, a prisão, a justiça etc., e instituições como a família, o sindicato etc., o problema, para Guattari, é que Althusser faz da ideologia uma categoria demasiadamente geral que engloba e confunde práticas semióticas radicalmente heterogêneas, além de estabelecer causalidades de sentido único que acabam simplificando e misturando as coisas (GUATTARI, 2011, p. 142-143; GUATTARI, 1977, p. 171).

Há certa correspondência entre a noção de equipamento, tal como Guattari emprega, e a noção de dispositivo tal como é utilizada por Foucault para pensar as relações de poder.

Às vezes Guattari emprega a noção de equipamento em um sentido mais específico, quando se reporta a instituições tais como a escola, a família, a fábrica. Às vezes ele emprega a noção de equipamento em um sentido amplo, tanto para se reportar à continuidade dessas instituições, quanto para se reportar a dispositivos que atravessam as instituições, assim como Deleuze o mostra, por exemplo, em relação ao dispositivo da sexualidade que atravessa diversas instituições tais como a igreja, a escola, o hospital (DELEUZE, 2004, p. 36). Penso que podemos compreender melhor esses diferentes usos da noção de equipamento na medida em que consideramos a maneira como esses equipamentos operam a estratificação e a segmentação da vida, constituindo diferentes linhas de subjetivação. Deleuze afirma que, indivíduos ou grupos, somos feitos de linhas de natureza muito diversas (DELEUZE & PARNET, 1977, p. 151). Podemos considerar essas linhas do ponto de vista da configuração que assumem os segmentos em determinada formação social:

“A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõem. Habitar, circular, trabalhar, jogar: o vivido é segmentarizado espacialmente e socialmente. A casa é segmentarizada conforme a destinação de seus cômodos; as ruas, conforme a ordem da cidade; a fábrica, conforme a natureza dos trabalhos e das operações. Somos segmentarizados *binariamente*, a partir de grandes oposições duais: as classes sociais, mas também os homens e as mulheres, os adultos e as crianças etc. Somos segmentarizados *circularmente*, em círculos cada vez mais vastos, em discos ou coroas cada vez mais amplos, à maneira da "carta" de Joyce: minhas ocupações, as ocupações de meu bairro, de minha cidade, de meu país, do mundo... Somos segmentarizados *linearmente*, numa linha reta, em linhas retas, onde cada segmento representa um episódio ou um "processo": mal acabamos um processo e já estamos começando outro, demandantes ou demandados para sempre, família, escola, exército, profissão, e a escola nos diz: "Você já não está mais em família", e o exército diz: "Você já não está mais na escola..." Ora os diferentes segmentos remetem a diferentes indivíduos ou grupos, ora é o mesmo indivíduo ou o mesmo grupo que passa de um segmento a outro. Mas sempre estas figuras de segmentaridade, a binária, a circular, a linear, são tomadas umas nas outras, e até passam umas nas outras, transformando-se de acordo com o ponto de vista” (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 254).

Mas também podemos pensar essas linhas do ponto de vista das modificações que ocorrem durante os processos de subjetivação, e que dizem respeito aos limiares de

passagem, aos diferentes tipos de investimentos de desejo que constituem os segmentos: segmentação dura, segmentação flexível e linhas de fuga. Uma profissão é um segmento duro, mas também o que se passa aí, quais ligações, que não coincidem com os segmentos, que loucuras secretas que, entretanto, estão em conexão com as potências públicas: ser professor, ou juiz, ou advogado, contabilista, ser empregada? E essa linha mais complicada, que é a linha de fuga? É como se alguma coisa nos transportasse através de nossos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção a um destino desconhecido, mas não previsível, mas não preexistente (DELEUZE & PARNET, 1977, p. 152).

As linhas de subjetivação são imanentes e ligadas umas às outras, emaranhadas umas às outras, de tal maneira que constituem a dinâmica da vida social e cósmica dos corpos. Nessa dinâmica, se o marketing e a propaganda têm uma função de capturar os desejos das pessoas, não apenas o desejo de consumo, mas também o desejo de status, o desejo de ocupar tal ou tal posição nas linhas de segmentação social, o saber pode ocupar a função de integrador de poder, pois as linhas de segmentaridade dura envolvem certo plano que diz respeito, ao mesmo tempo, às formas e seu desenvolvimento, aos sujeitos e sua formação, à educação do sujeito e a harmonização da forma (DELEUZE & PARNET, 1977, p. 157).

O Saber enquanto Integrador de Poder Processos de Subjetivação e Reexistência

Se o poder se encarrega positivamente da produção e reprodução da própria vida é que ele produz realidade antes de reprimir e produz verdade antes de ideologizar. A repressão e a ideologia supõem sempre um agenciamento ou dispositivo no qual elas operam e não o inverso (DELEUZE, 2004, p. 36). O poder se efetua através de diferentes componentes semióticos, através de palavras, gestos, imagens, sons etc., constituindo um saber. O saber é um agenciamento concreto, um dispositivo de enunciados e de visibilidades. O saber consiste em um entrelaço entre o visível e o enunciável, em um entrelaço entre diferentes componentes semióticos. Não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (DELEUZE, 2004, p. 46).

O poder é uma relação de forças, uma ação sobre uma ação (DELEUZE, 2004, p. 36; p. 77). E o exercício de poder aparece como um afeto, já que a força se define ela mesma pelo poder de afetar outras forças com as quais ela está em conexão e de ser afetado por outras forças. Por exemplo, Deleuze afirma que, incitar, suscitar, produzir constituem afetos ativos, e ser incitado, ser suscitado, ser determinado a produzir, ter um efeito “útil”, são afetos reativos. Os afetos reativos não são apenas o avesso passivo dos afetos ativos, pois a força afetada tem uma capacidade de resistência. É cada força que, ao mesmo tempo, tem um poder de afetar outras forças e de ser afetada por outras forças (DELEUZE, 2004, p. 78). Então, como pensar a criação de novas possibilidades de vida?

Deleuze afirma que a luta por uma subjetividade na sociedade contemporânea passa por uma resistência a duas formas de sujeição: uma que consiste em nos individualizar de acordo com as exigências do poder; outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas. Nesse sentido, a luta pela subjetividade se apresenta como direito à diferença (DELEUZE, 2004, p. 113). Essas lutas não são exatamente por ou contra o ‘indivíduo’, mas elas se opõem ao que se pode chamar de “governo por individualização” (FOUCAULT, 2001, p. 1046). É também disso que se trata quando colocamos a questão “não se sabe o que pode um corpo”. Trata-se de pensar a existência em sua singularidade. É também disso que se trata, quando Deleuze faz a distinção entre ética e moral. Desses julgamentos implícitos que se faz da vida, da existência, através de diferentes dispositivos de poder. Nesse sentido, considerar essa pequena formulação, a propósito do corpo, é uma maneira que encontramos para pensar o problema da diferença enquanto singularidade da existência. O problema da diferença não está dissociado do problema das relações de poder e da existência dos mais diversos tipos opressões.

Se o “não saber” é uma estratégia, não se trata de não saber das opressões, quer dizer, não se trata de ignorar as opressões, trata-se de abandonar esses saberes opressores. Fazer de nossas práticas e de nosso pensamento uma potência afirmativa da vida, inventar novas possibilidades de vida. Parar o mundo. O não fazer do guerreiro. Fazer-se outro, como ato de afirmação da vida: “afecto de si por si, ou a força dobrada” (DELEUZE, 2004, p. 111).

Abandono como Procedimento

Máquinas de Liberação

Deleuze afirma que a criação não surge de uma decisão arbitrária ou de um decreto, mas de uma necessidade da existência ¹³. É preciso que algo force o pensamento, é preciso que algo nos leve a uma procura. E o que força o pensamento é o afeto, o encontro com um signo como acontecimento, o encontro com algo de intolerável ou surpreendente. Signo cujo afeto nos deixa paradoxalmente sem afeto, desafetados, desarmados face às situações elementares, impotentes face aos clichês de nossa vida cotidiana (ZOURABICHVILI, 1996, p. 20). Se a rotina, o cotidiano, essa vida serializada, é intolerável, é preciso então experimentar outra relação com o tempo, experimentar uma vida não orgânica, uma vida não estratificada, não segmentada, onde nossas percepções e nossas ações não se encadeiam mais da maneira como sabíamos até então.

Se por um lado, é importante considerar a história, exemplos contemporâneos etc., para pensarmos a criação de novas possibilidades de vida a partir do campo educacional, por outro, ao inventarmos nossas práticas de modo a responder às inquietações do presente, um procedimento importante é abandonar a “vida que vínhamos acreditando” (AIRA, 2007, p. 8). No posfácio de um livro com vários artigos de um escritor argentino chamado César Aira, Marquardt destaca a noção de abandono como um procedimento deste escritor argentino. E Marquardt descreve o abandono enquanto procedimento, distinguindo-o de um processo técnico. Para Marquardt, o abandono “não seria mera negação, simples recusa ou desistência” (MARQUARDT, 2007, p. 182), mas um procedimento que, “apropriando-se do já existente, modifica-o pela simples enunciação ¹⁴, propulsando o novo”.

“Como procedimento, o abandono se desdobra num dispositivo ético e, ao mesmo tempo, inestético. Ético, se entendermos, contrariamente à ética geral (cujo princípio religioso e universalizante apenas coíbe o pensamento), ou à ética supersticiosa (uma *etiqueta*, segundo Borges, que põe de lado a eficácia de um mecanismo, o discurso, para nas habilidades aparentes do escritor, suas *tecniquerias*, estabelecer um modelo de perfeição da arte), que o trabalho do escritor, e de todo aquele que se queira sujeito, seja justamente o infinito, a desestabilização

¹³ “É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto em outra atividade, senão não há nada de modo algum. Um criador não é um sacerdote que trabalha por prazer. Um criador só faz o que ele tem absolutamente necessidade” (DELEUZE, 2003b, p. 292).

¹⁴ No caso da literatura.

dos saberes instituídos. Inestético porque, longe do confinamento pedagógico, a arte não é instrumento elucidatório ou ilustrativo, mas um pensamento próprio, um pensamento singular que só propulsa singularidades, às quais podemos nos afiançar porém não sem novamente abandoná-las, produzindo singularidades outras, todas máquinas celibatárias. (...) Mesmo o abandono deve ser abandonado. Porque o abandono chama uma nova escritura (MARQUARDT, 2007, p. 183-184).”

Ao fazerem a crítica, quer dizer, ao mostrarem como os equipamentos coletivos estão organizados de maneira a produzirem uma subjetividade estratificada, Deleuze e Guattari não desconsideram a questão da organização. É possível uma organização que não seja modelada sobre o aparelho de Estado, que não se constitua como um aparelho de Estado? Uma máquina de Guerra com suas linhas de fuga (DELEUZE & PARNET, 1977, p. 174)?

Guattari define um grupo-sujeito pela postura de assumir a sua própria finitude (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 293; GUATTARI, 2004, p. 84), ou seja, pela reapropriação de sua própria existência em uma perspectiva ética e não mais tecnocrática (GUATTARI, 1992, p. 187), pela liberdade de viver seus próprios processos, pela capacidade de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Para ele, é essa capacidade que vai dar a um grupo um mínimo de possibilidade de criação e de autonomia (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 46).

O quefazer da própria vida, do próprio trabalho, não é um problema de liberdade em geral, mas um problema de construção de máquinas de liberação (GUATTARI, 2011, p. 92), um problema de combate. Deleuze afirma que ninguém se desenvolve sem combate. O combate como uma vitalidade. Ora, na medida em que trabalhadores e usuários ocupam a escola, a universidade etc., dependendo da maneira como ocupam, dependendo dos agenciamentos que se estabelecem, esses equipamentos podem funcionar como uma Máquina. Um dos aspectos pelos quais Deleuze e Guattari definem a Máquina de Guerra é que ela tem por função conjurar o poder e criar uma linha de fuga criativa. Há todo um aprendizado próprio à Máquina de Guerra, que passa por um desfazer, por um movimento de decodificação que não é aquele de aquisição de uma consciência crítica, mas o de um trabalho do pensamento capaz de criar novas relações sociais não orgânicas (DELEUZE &

GUATTARI, 1980, p. 434-527). Portanto, uma Máquina de Guerra não tem nada a ver com uma valorização da guerra. Tem mais a ver com uma valorização da vida, com a valorização da criação de novas possibilidades de vida. Uma experimentação ativa.

4. EXPERIMENTAÇÃO: APRESENTAÇÃO DE DOIS CASOS

Combater na Imanência

Dissemos que esse combate, como vitalidade, não tem nada a ver com uma valorização da guerra, mas como uma valorização da vida. Valorização da vida e não julgamento da vida ou um querer dominar. Vontade de potência e não vontade de poder. Quando pensamos em termos de combate, enquanto vitalidade, enquanto valorização da vida, enquanto afirmação de uma vida criativa, o problema se coloca em outros termos que o de um empoderamento. Não se trata de empoderar a pessoa, não se trata de atribuir poder, mas de encontrar meios através dos quais possamos nos desfazer do poder, para afirmar as potências da vida¹⁵ (poder como dominação e potência como linha de fuga, como minorização). Não se sabe o que pode um corpo enquanto não determinamos com quais forças ele entra em conexão¹⁶. É disso que se trata o combate. É um combate entre as forças que compõem a complexidade do próprio combatente, um combate entre as forças que compõem um corpo. Nesse combate, novas conexões são pensáveis. Deleuze distingue o “combate-entre” e o “combate-contra”.

O “combate-entre” é o processo através do qual uma força se enriquece, uma força apreende ou capta outra força, compondo-se um novo conjunto, num devir (GUATTARI, 1992, p. 165). Esse combate tem algo a ver com a conquista de uma potência. O caminho para essa conquista não está dado. Ele deve ser experimentado. Há uma série de atos, procedimentos, operados diante dos desejos e problemas que mobilizam os corpos a entrarem numa nova conexão com o real. Se o combate implica um desfazer, trata-se de um desfazer-se dessa identidade pessoal ou profissional que, quando submetidos a elas, nos conectamos aos equipamentos de uma maneira passiva, muitas vezes mortal. Há um polo do desejo que se constitui como uma potência de viver as instituições como mortais, e

¹⁵ Aqui estamos fazendo uma distinção entre poder e potência como diferentes regimes de potência, como diferentes políticas, já que o poder também implica uma potência. O poder como uma política de hierarquização, de segmentação. A rotação como uma política de biunivocização e binarização, por exemplo. Diferente de uma política de minorização, por exemplo.

¹⁶ Mesmo quando se tem a impressão ou a ilusão de se ser sujeito dessa determinação relativamente às forças, continuamos ainda a não saber o que pode um corpo, pois somos sempre surpreendidos pelo acaso dos encontros.

mesmo destruí-las ou mudá-las segundo as articulações do desejo e do campo social, fazendo da morte uma criatividade institucional (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 74).

Há certo humor nesse combate, e mesmo nessa destruição, já que se trata do efeito de um ato de criação. Destruir é dar às partes do objeto uma nova relação que convém com a nossa, experimentamos então uma alegria que aumenta nossa potência de agir (DELEUZE, 1968, p. 222-223). Portanto, não há combate sem uma força seletiva, sem uma arte de contraefetuar os acontecimentos que afetam a vida (DELEUZE, 1969, p. 177). O humor está nessa capacidade de avaliar o que tem e o que não tem importância para a vida dos indivíduos ou grupos afetados por tal ou tal acontecimento, na capacidade de selecionar alguma coisa no que acontece. E isso ocorre em cada caso, mas o caso ele mesmo é engendrado (DELEUZE, 2003a, p. 245) pelos procedimentos de criação, pela maneira como os problemas são colocados. Ao se reportar à ideia de um combate na imanência, a partir de Deleuze, Orlandi afirma que uma de suas características é que ele se “intensifica nos questionamentos pontuais” (ORLANDI, 2005, p. 237).

A seguir considerarei alguns aspectos de dois casos, a partir dos quais podemos pensar um combate na imanência. Em um caso, trata-se da própria experiência de Guattari, no início de seu trabalho em La Borde e o outro de Freinet, também no início de seu trabalho. Trata-se de considerar como os casos apresentaram-se aos corpos, e como os corpos engendraram os casos.

Guattari – La Borde

Guattari participou durante década de 50 da instalação de instituições e equipamentos do que deveria se tornar a primeira experiência de “Psicoterapia Institucional” no âmbito de um estabelecimento privado. É interessante considerar alguns aspectos dessa experiência, pois, à primeira vista, sendo um estabelecimento privado poderíamos dizer que a equipe teria toda a liberdade para desenvolver o seu trabalho, não haveria necessidade de estabelecer nenhum combate. No entanto, não é o que se pode dizer, se consideramos alguns relatos de como o estabelecimento foi implantado, o modo como ele funcionava. É que jamais uma atividade de conhecimento remete a um sujeito que seria livre em relação a um diagrama de poder, e o poder livre em relação aos saberes que o atualizam (DELEUZE, 2004, p. 82).

Guattari afirma que cada problema devia ser incessantemente retomado, rediscutido, sem jamais perder de vista a orientação essencial que consistia em caminhar no sentido de uma dessegregação das relações atendente-atendido assim como das relações internas ao pessoal. Essa *atividade incessante de questionamento*, aos olhos de um organizador-conselho, pareceria inútil, desorganizadora e, entretanto, para Guattari, é somente através dela que podem ser instauradas tomadas de responsabilidade individuais e coletivas, único remédio para a rotina burocrática e para a passividade geradas pelos sistemas de hierarquia tradicionais (GUATTARI, 1992, p. 187). Assim, quando começou seu trabalho, aprendeu a conhecer a psicose e o impacto que poderia ter sobre o trabalho institucional (GUATTARI, 1992, p. 183), e isto mudou a visão que ele tinha a respeito da loucura, como sendo um tipo de avesso do mundo, estranho, inquietante e fascinante. No estilo de vida comunitária que se estabeleceu em La Borde, os doentes apareceram sob um ângulo completamente diferente: familiares, amigáveis, humanos, dispostos a participar da vida coletiva em todas as ocasiões onde isso era possível (GUATTARI, 1992, p. 184). Esses questionamentos passaram por diversas ordens de problemas, dos quais comentarei alguns, pois indicam um sentido desse questionamento enquanto combate dos trabalhadores sociais em equipamentos coletivos.

Um dos questionamentos diz respeito ao estatuto do médico, do enfermeiro, do paciente diante do qual todos se encontram, em um sistema hospitalar, ou uma clínica, e como esse sistema está situado no conjunto da sociedade. A relação médicos-enfermeiros resume a atitude da sociedade face à transcendência, remete à maneira como ela reage, como ela divide o trabalho, pela qual ela evita ou falseia o problema para não considerar o fenômeno da loucura e da singularidade. O objetivo do questionamento é desfazer-se de todo engajamento “místico¹⁷” que envolve a divisão do trabalho, a hierarquização da profissão e o estabelecimento da relação diante de um estado considerado de “normalidade”. Trata-se de problematizar o fenômeno geral da alienação tanto do doente em relação à sociedade, quanto do enfermeiro em relação a suas condições de trabalho, do médico em relação à administração, do equipamento em relação ao Estado (GUATTARI, 2004, p. 7-10). Há um humor nesse processo de questionamento, que consiste aceitar ser

¹⁷ Relações de classe, casta, profissão etc.

colocado em causa, colocado a nu pela palavra do outro, um estilo de contestação recíproca, de eliminação de prerrogativas de hierarquia, de modo a criar uma nova maneira do grupo funcionar (GUATTARI, 2004, p. 83).

O questionamento exige uma redefinição do próprio objeto da psiquiatria ¹⁸, sendo que um dos critérios para essa redefinição não é a etimologia, nem uma abordagem historicista, mas a consideração das lutas implicadas numa sociedade que delega a pessoas a tarefa de “viver com loucos” (GUATTARI, 2004, p. 9), a consideração de questões metafísicas e éticas, além da abertura a uma alteridade absoluta (GUATTARI, 2004, p. 50-51). Colocando em outros termos, Guattari e Jean Oury se perguntam “como se fabricam loucos¹⁹?” (GUATTARI, 2004, p. 16) e qual a utilidade da tarefa de “curar”, quer dizer, “para que serve” o trabalho que fazem (GUATTARI, 2004, p. 14).

Há soluções que respeitam a estrutura na qual se vive, a maneira como funcionam os equipamentos, quer dizer, há soluções em que se respeitam os papéis, a hierarquia, as funções definidas. Assim, quando se mergulha na estrutura, e coloca-se o problema do ponto de vista da estrutura existente, em geral, cai-se no dilema de uma solução ditatorial ou de uma solução paternalista (GUATTARI, 2004, p. 8). Isto ocorre quando não se problematiza a estrutura, não se combate aquilo que se consideram falsos problemas (GUATTARI, 2004, p. 11). Guattari afirma que a transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam o de uma verticalidade pura (solução ditatorial), e o de uma simples horizontalidade (solução paternalista). A transversalidade permite que se estabeleça, em uma instituição, em um equipamento, outro tipo de diálogo. Não um diálogo ritualístico, mas um diálogo que permita ao grupo ir *para-além* das leis

¹⁸ No relato de uma de suas primeiras conversações com Jean Oury, a respeito do trabalho em La Borde, Guattari aponta a necessidade de redefinir o objeto da psiquiatria, no sentido em que Politzer tentou redefinir o objeto da psicologia, numa psicologia concreta (GUATTARI, 2004, p. 16).

¹⁹ A respeito da fabricação da loucura, Deleuze e Guattari afirmam: “Já vimos que a relação da esquizofrenia com o capitalismo ultrapassava em muito os problemas de modo de vida, de meio ambiente, de ideologia etc., e que devia ser colocada no nível mais profundo de uma só e mesma economia, de um só e mesmo processo de produção. Nossa sociedade produz esquizos como produz xampu Dop ou carros Renault, com a única diferença de que eles não são vendáveis” (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 291-292).

objetivas que os determinam enquanto grupo. É nesse sentido que a transversalidade é suporte do desejo do grupo (GUATTARI, 2004, p. 84).

Guattari afirma que com as mesmas “notas” microssociológicas pode-se compor uma música institucional completamente diferente, na medida em que se dá um tratamento barroco da instituição, sempre à procura de novos temas e variações, para conferir sua marca de singularidade – quer dizer de finitude e de autenticidade – aos mínimos gestos, aos mínimos encontros que advêm de tal circunstância (GUATTARI, 1992, p. 189). Do mesmo modo em relação ao saber, pois não se pode passar sem ele para adquirir um mínimo de “tônus”, de consistência, face a um paciente ou face a uma instituição. Mas Guattari afirma que ele é feito essencialmente para ser desviado, e só vale na medida em que funciona pela vida que lhe é dada (GUATTARI, 1992, p. 201), pelo tipo de vida que ele nos dá.

Movimento Freinet

Podemos considerar a pedagogia Freinet, na França, como exemplo de criação no campo educacional. Quando trata de questões relativas à educação, em vários momentos Guattari se reporta às experiências de Célestin Freinet. Um de seus professores, Fernand Oury, era adepto do movimento e um dos criadores da pedagogia institucional. Mas o que interessa a Guattari é menos o movimento em si do que a contribuição da obra de Freinet para catalisar outras tentativas de experimentação, em outras circunstâncias (GUATTARI, 2011, p. 148). Trata-se de um movimento educacional que se constituiu do interior de escolas públicas, na França, no início do século XX.

O que chamamos “pedagogia Freinet” ou “movimento Escola Moderna”, tem Célestin Freinet (1896-1966) como um dos principais formuladores desse processo de criação, mas cujo trabalho se desenvolveu em conexão com um conjunto de outros professores de escolas públicas que criaram um processo cooperativo com suas experimentações, como em vários momentos o próprio Freinet procura ressaltar. Como afirma Freinet, foram os educadores eles mesmos, do interior de escolas públicas, que tomaram nas mãos os rumos de seu trabalho (FREINET, 1981, p. 7), que ousaram, que reconsideraram seus métodos e técnicas de educação e criaram novas técnicas a partir da

dinâmica da vida elaborando um conjunto de práticas e discursos às quais Freinet denominou *técnicas de vida*.

Portanto, as condições de experimentação tanto de Freinet, quanto dos demais professores que participaram do movimento, foram diferentes das condições de experimentação em La Borde – no sentido de que esta era uma instituição privada, de que a experimentação foi disparada a partir da iniciativa do criador da clínica, além de ser outro o objeto de experimentação, outras as circunstâncias etc. Mesmo no interior do movimento Freinet, talvez pudéssemos afirmar o que Guattari diz a respeito das “inovações sociais”: que seu crescimento e sua expansão “só podem efetuar-se segundo uma linha – um rizoma – de experimentação criadora” (GUATTARI, 2011, p. 147).

Após ter recusado uma aposentadoria por invalidez, devido ao fato de ter perdido um pulmão durante as batalhas na primeira guerra mundial, Freinet começa seu trabalho em uma escola pública no interior da França. Todo o processo de pesquisa e experimentação, o combate, começa por uma espécie de impotência, por uma fraqueza, por um sentimento de ser um prisioneiro junto com outros prisioneiros, as crianças, preso em um espaço com poucos recursos. Devido à sua própria fraqueza física, mesmo que quisesse, Freinet não poderia usar sua “autoridade” para disciplinar as crianças, diferentemente de Úrsula, personagem do romance “Arco-Íris”, de Lawrence.

Quando Úrsula decide ser responsável diante de si mesma ²⁰ ela sente a necessidade de trabalhar, de entrar para o “mundo dos homens”. Uma ex-professora de Úrsula, ao ser consultada, sugeriu que a sua formação lhe permitiria dar aulas para crianças. Diante do campo de possíveis que se abria para ela, foi o que ela fez. Mas ela seria bastante pessoal, afinal as professoras eram sempre duras e impessoais. Faria com que tudo fosse pessoal e animado, haveria de se entregar, daria todas as suas grandes reservas de riqueza para as crianças, iria torná-las felizes, e certamente a prefeririam a qualquer outra professora do mundo (LAWRENCE, 1991, p. 310). Mas o trabalho foi um choque para ela. De início, ela não sabia o que fazer. O sistema era embrutecedor, para ela e para as crianças. O diretor sintetizava a figura do poder. Ele tinha a capacidade de “cristalizar as crianças em

²⁰ “E, assim, havia a necessidade de escolher a sua ação e os seus feitos. Era-se responsável ante o mundo pelo que se fazia. Não, era-se mais do que responsável ante o mundo. Era-se responsável diante de si mesmo” (LAWRENCE, 1991, p. 241).

fragmentos duros e mudos, imobilizadas por sua vontade”. Se quisesse vencer nesse mundo ela também deveria aprender a subjugar as crianças à sua vontade. Era o “seu dever, já que a escola era assim” (LAWRENCE, 1991, p. 327). Aos poucos “seu rosto se tornou mais fechado, e sobre sua alma aberta e franca, de uma jovem que pensava em se entregar às crianças, instalou-se uma coisa fria e insensível”, que trabalhava mecanicamente de acordo com o sistema imposto (LAWRENCE, 1991, p. 333). Ela não queria fazê-lo, mas não havia outro jeito. “Ah, por que tinha de se aliar a esse sistema diabólico, em que precisava se embrutecer para viver? Por que se tornara uma professora? Por quê? Por quê?” (LAWRENCE, 1991, p. 342).

Em contato com essas forças, com esse sistema, ela começa a questionar o sentido de tudo aquilo que fazia, o que era obrigada a ensinar. Aos poucos vê a “artificialidade” de tudo aquilo, e esforça-se por deixar de ser fiel, de ser prisioneira desse mundo seco e tirânico. Ela começa a se perguntar: “Por que as crianças tinham que aprender, e por que ela tinha de ensiná-las?” Para ela, era muito esforço por nada. “Que loucura era essa que transformava a vida naquilo, a realização de algum dever estúpido e artificial?” Pois era tudo fabricado, antinatural. A escola, as somas, a gramática, os exames trimestrais, as notas – tudo era um árido nada! “Por que deveria conceder sua fidelidade a esse mundo e permitir que a dominasse, que seu próprio mundo de sol quente e vida fervilhante fosse convertido em nada?” Não ia deixar. Não seria prisioneira do mundo do homem, seco e tirânico. Não ia se preocupar. “Que importância tinha se sua turma se saísse muito mal no exame trimestral? Fosse pelo que fosse – que importância tinha?” (LAWRENCE, 1991, p. 346).

Úrsula queria ser livre e devia assumir a liberdade onde pudesse (LAWRENCE, 1991, p. 310). Apesar de obter algumas conquistas naquele trabalho ela procura ampliar seus horizontes, experimentar outros possíveis para sua vida, como uma semente nua e livre para se projetar (LAWRENCE, 1991, p. 414).

“Ao sair de casa e ganhar o próprio sustento, ela iniciara um movimento vigoroso e doloroso para se libertar. Mas conquistando mais liberdade, apenas se tornara mais profundamente consciente da enorme carência. Queria muitas coisas. Queria ler livros maravilhosos, enriquecer-se com a leitura; queria ver belas coisas e ter para sempre a alegria que lhe proporcionariam; queria conhecer pessoas livres, extraordinárias; e persistia sempre a necessidade que não podia definir” (LAWRENCE, 1991, p. 343).

O cinema também é rico em relatos de situações em que pessoas acabaram assumindo essa profissão, temporariamente ou não. Mark, de “Ao mestre, com carinho”, era engenheiro de comunicação. Anne, de “Mentes perigosas”, era “Mariner”. Erin, de “Escritores da Liberdade”, escolheu ser professora. Também a pesquisa coordenada por Wanderlei Codo (1999) é atravessada por vários exemplos de como as pessoas assumiram essa profissão. O que faz uma pessoa ficar na profissão ou não, escolher uma profissão ou não, não é nem uma questão de vocação²¹ nem uma questão de livre escolha²², mas um processo complexo, atravessado por lutas e conflitos, onde cada um se apropria da sua história pessoal e profissional (NÓVOA, 2007, p. 16). É em meio a um processo complexo que ocorre entre uma vida pessoal e uma vida impessoal em determinada formação social, diante de determinadas circunstâncias, que os indivíduos ou grupos fazem suas escolhas, investem seus desejos (ou têm seus desejos investidos), reinventam a própria vida.

O fato é que Freinet ficou na escola, como tantos outros ficam. E ficou, não de maneira reativa, apesar de sua fragilidade. Em seu livro “Uma vida de professora”, Sandra Corazza relata alguns exemplos de professoras que exercem a profissão de maneira reativa. A postura reativa gira em torno da culpabilização seja de si mesma, seja de outrem, pela impotência em alterar determinada situação. Há nos relatos de Corazza um combate à vida reativa, ao mesmo tempo em que se faz a defesa de uma vida ativa no exercício da profissão (CORAZZA, 2005, p. 33-42). Por sua vez, pode-se detectar nos relatos das experiências empreendidas pelo “movimento Freinet” todo um esforço coletivo para inventar técnicas e estratégias de modo a dar potência ao trabalho dos educadores ao mesmo tempo em que se procurava desenvolver a potência das crianças. Nesse sentido, nos parece importante perguntar: Em que medida a vida ativa passa pela desalienação do trabalho, pelo desembrutecimento das condições em que esse trabalho se exerce? Em que medida é uma conquista, ao mesmo tempo coletiva e individual, que passa pela reinvenção de si e do mundo?

²¹ Como se a divisão do trabalho tivesse um caráter providencial (WEBER, 2000, p. 114), onde o exercício da profissão corresponderia a um dever, a um destino, que teria um fim em si mesmo (WEBER, 2004, p. 29).

²² Como se a especialização do trabalho nos libertasse da ação coletiva e das influências hereditárias, possibilitando o desenvolvimento dos talentos individuais (DURKHEIM, 1999, p. 425 e segs).

Ora, é contra o embrutecimento do educador e das crianças que Freinet vai lutar, que ele vai experimentar outra saúde, outra postura em relação ao trabalho ²³. Em meio às situações de tédio, situações aborrecedoras, em meio ao sentimento de impotência e de fracasso, Freinet começa a observar as crianças com mais atenção. Elise Freinet relata que as situações de tédio são entremeadas por uma escuta e uma atenção à vida, ao que traz alegria às crianças, tanto durante as aulas como entre intervalos das atividades programadas de sala de aula. E grande parte das pesquisas e das experimentações de Freinet têm por objetivo criar meios para dar expressão a essas pequenas alegrias tais como as que ele observa nas crianças quando elas estão brincando com seus animais, observando a natureza, já que trabalhava em uma escola rural. O uso da imprensa e a técnica da livre-expressão serão importantes instrumentos para o desenvolvimento dessas alegrias.

Freinet começa a ter uma atitude de pesquisa em relação a seu trabalho e ao mesmo tempo uma postura de experimentação no sentido de desenvolver técnicas que permitam criar novos meios de expressão para as crianças, meios que permitam o desenvolvimento de suas potências²⁴. Participando de congressos de educação, congressos sindicais, e estudando de maneira autônoma autores que tratavam de questões educacionais, questões relativas ao desenvolvimento da criança etc., ele procura abrir-se ao que está sendo produzido de novo e recolher e adaptar às suas necessidades locais. Ele toma como base para sua pesquisa e para suas experimentações a criança. Ele passa a dar um papel ativo à criança e modifica o problema educacional. A mudança de foco, *mudança de problema*, nos parece importante para pensarmos o processo de criação no campo educacional e sua relação com a sociedade.

Elise Freinet afirma que a originalidade de Freinet não é de simplesmente dar à criança um papel ativo em uma sala de aula, pois outros antes dele já o haviam feito. Não se trata, para ela, de dar à criança o papel ativo de maneira dogmática podendo justificar todas as ideias, incluindo as mais reacionárias, mas de dar vida à escola e restabelecer as ligações naturais com a família, com a cidade, com o meio. Uma escola aberta à vida, que coloca no

²³ “..., Freinet adota uma atitude nova face à doença; tenta afirmar a sua saúde de uma forma mais positiva e isso ajuda-o a subir a ladeira e a dedicar-se sem preconceitos a essa paixão pelo trabalho que foi o refúgio de uma juventude prematuramente marcada” (FREINET, 1981, p. 26).

²⁴ “Ele amplifica a vida da criança através de técnicas que dão à personalidade delas um sentimento de potência, ...” (FREINET, 1981, p. 34).

centro a criança no seu devir, uma escola voltada para o futuro e para a renovação da sociedade (FREINET, 1981, p. 33).

No entanto, o próprio Freinet, depois de um longo percurso de trabalho avalia que pensou ingenuamente que bastava dispor de utensílios e técnicas modernas e exercitar os educadores no respectivo uso para se poder desencadear e generalizar um processo de renovação que atingisse toda a sociedade²⁵ (FREINET, 1978, p. 20). Guattari relata que em um dos cursos que assistiu, Merleau-Ponty contou que, em visita a uma escola que se inspirava no método Freinet, ficou sabendo que uma criança havia perguntado ao professor: “No ano que vem, a gente ainda vai ser obrigada a fazer esses tais de textos livres?” (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 52). O problema para Guattari está na estratificação da subjetividade, na medida em que “fazer textos livres” torna-se apenas uma técnica. É nesse sentido que ele afirma que o que estará cada vez mais em questão no domínio da educação não será mais a aplicação de métodos pedagógicos – no sentido em que falamos dos “métodos Freinet” – mas de microagenciamentos analíticos-políticos suscetíveis de se cristalizar em torno de uma classe, de uma escola, de um grupo de crianças etc. (GUATTARI, 1977, p. 174). Daí ele ver a importância da obra de Freinet enquanto capacidade de criação e enquanto catalisadora de outras tentativas em outros contextos, como já dissemos.

²⁵ Ao comentar o empenho de Freinet em internacionalizar o movimento que criou, Anne Marie chama a atenção para o fato de que talvez, sem perceber, tenha-se exposto a certo etnocentrismo, pois tendeu a fazer abstração das condições concretas do sistema educacional em cada país. O que não impediu a difusão do movimento (OLIVEIRA, 1995, p. 110).

5. AGENCIAMENTO – EXPRESSÃO – POTÊNCIA

Meios de Expressão e Agenciamentos

Apresentamos, ainda que de maneira sumária, dois pequenos casos de combate contra essas potências de morte, potências de estratificação da vida. Como são combates na imanência, não se trata de reproduzir esses casos. O que não nos impede de continuar aprendendo com eles, na medida em que permanecem enquanto acontecimentos. Uma questão que atravessa essas experimentações diz respeito ao problema dos meios de expressão. Esse problema diz respeito diretamente ao trabalho do educador. Por exemplo, dissemos que um dos aspectos importantes do movimento Freinet está relacionado à experimentação de novos meios de expressão e aos usos desses meios para o desenvolvimento da potência das crianças. No entanto, por meios de expressão não trata considerar apenas a introdução de novos utensílios e de técnicas modernas de ensino. Não devemos restringir o sentido do movimento a esse aspecto. O próprio Freinet, em vários momentos, nos chama a atenção para isso, apesar de reconhecer que, por vezes, pensou que “bastava dispor de utensílios e técnicas modernas e exercitar os educadores no respectivo uso para poder desencadear e generalizar um processo de renovação que atingisse toda a sociedade” (FREINET, 1978, p. 20). Veremos, mais adiante, outros pequenos exemplos, extraídos de sua própria prática, que implicam agenciamentos dos signos, da cultura, de tal maneira que não se restringem a uma simples introdução de técnicas de ensino.

Ao pensar a experiência da aprendizagem e o trabalho do educador face à iniciação das crianças, Guattari coloca o problema de tal maneira que nos permite perceber a importância e a complexidade que envolve a noção de meios de expressão. Ele afirma: “Não se trata aqui de opor uma formação a outra, uma codificação a outra, mas de criar condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos e, portanto, relativamente não recuperáveis pelas tecnologias de poder” (GUATTARI, 1977, p. 181). Há toda uma micropolítica que envolve os meios de expressão, os quais são fornecidos pela cultura, pelos diversos equipamentos coletivos que atravessam a formação dos indivíduos. Somos individuados através de equipamentos. Somos equipados com uma consciência situada socialmente, sexualmente, racialmente.

Somos equipados com “modelos” de percepção, de motricidade, de inteligência, de imaginação, de memória de diferenças segundo o “posto” que nos é atribuído e em função de uma classe e da vizinhança que nos é fixada (GUATTARI, 2011, p. 30).

Quando Guattari pensa a luta em torno dos meios de expressão e a possibilidade de a educação criar linhas de fuga, não se trata, para ele, de criar um universo artificial, ao abrigo da sociedade, trata-se de ajudar a criança, no caso da creche, mas também os jovens, ou todo aquele que passa por um processo educacional, a fazer face a essa realidade estratificante. Para Guattari, não se faz face à realidade social sem que se desenvolvam suas próprias capacidades de expressão (GUATTARI, 1977, p. 181). Penso que uma maneira de desdobrar essa questão, de entrar em sua complexidade, pode ser através da noção de agenciamento. O conceito de agenciamento, tal como Deleuze e Guattari o emprega, permite articular algumas das afirmações que fizemos anteriormente a respeito do corpo, dos signos, com o problema da expressão, além de nos permitir pensar a cultura em seu devir. Os agenciamentos são composições de desejo (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 175, p. 497). Deleuze e Guattari chamam de agenciamento todo conjunto de singularidades e de traços extraídos de um fluxo de maneira a orientar-se, a tomar consistência, artificialmente e naturalmente. Um agenciamento é a unidade real mínima, mas podendo se agrupar em conjuntos muito vastos que constituem “culturas”, ou mesmo “idades” (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 506; DELEUZE & PARNET, 1977, p. 65).

Agenciamentos e Dramas da Existência

Só podemos agenciar entre os agenciamentos (DELEUZE & PARNET, 1977, p. 67). A vida transcorre no encontro com as coisas, com os corpos, entre sons, cores, texturas, com objetos culturais, com as palavras etc. As coisas elas mesmas, a natureza, não precisam esperar pelo ser humano para se agenciarem, para se encontrarem e se conectarem. A natureza inteira é dinâmica, a natureza inteira é expressiva (DELEUZE, 1968, p. 49), são as coisas elas mesmas que dramatizam (DELEUZE, 2002, p. 137).

“Não há coisa que não perca sua identidade, tal como ela é no conceito, e sua similitude, tal como ela é na representação, quando se descobrem o espaço e o tempo dinâmicos de sua constituição atual. O ‘tipo colina’ é apenas um escoamento em linhas paralelas; o ‘tipo costa’, um nivelamento de camadas duras ao longo das quais as rochas se

escavam em direção perpendicular a das colinas; mas as rochas mais duras, por sua vez, à escala do milhão de anos, que constitui o tempo de sua atualização, são matérias fluidas que correm sob pressões muito frágeis exercidas sobre suas singularidades. Toda tipologia é dramática, todo dinamismo é uma catástrofe. Há necessariamente algo de cruel nesse nascimento de mundo que é o caosmo, nesses mundos de movimentos sem sujeitos, sem papéis sem ator” (DELEUZE, 2003a, p. 282).

Quando se diz que são as coisas elas mesmas que dramatizam, que a natureza inteira é expressiva, não se trata de encontrar um sentido já dado na natureza. Na leitura que Deleuze faz de Espinosa, há uma pequena passagem que pode nos ajudar a compreender essas afirmações, quando ele nos chama a atenção para a luta, tanto de Espinosa quanto de Leibniz, contra uma abordagem mecanicista da natureza. Ele afirma que há nesses autores um programa que consiste em “dar novamente à Natureza sua força de agir e de padecer”, mas “sem cair numa idolatria da Natureza” (DELEUZE, 1968, p. 207). Deleuze chama a esse programa de “uma teoria dinâmica do poder de ser afetado” (DELEUZE, 1968, p. 209). No caso de Espinosa, afirmar que a natureza é expressiva não é afirmar um finalismo da natureza, como já dissemos mais atrás, mas pensar a natureza a partir de sua própria dinâmica, da dinâmica de suas forças constitutivas e da variação dessas forças (DELEUZE, 1968, p. 213). Os dramas dizem respeito à dinâmica das forças. Uma coisa, um animal, um ser humano, ou determinações no ser humano, são dramatizáveis, quer dizer, se exprimem, são expressões de forças da natureza, exprimem intensidades²⁶. Uma intensidade, ou grau de potência, se exprime numa conexão característica (DELEUZE, 1968, p. 191), num agenciamento.

Um corpo, um indivíduo, é um agenciamento. Um corpo, é expressão da natureza, é expressão de uma potência da natureza, uma potência de agir e padecer da própria natureza. É preciso considerar quais os meios que uma vida, um corpo, encontra para se expressar, para expressar as forças da natureza, as potências da natureza, que são as suas próprias potências e em que consiste tal ou tal expressão, tal ou tal potência. Dissemos, mais atrás, que o corpo é uma potência aberta, uma potência que se abre a problemáticas mais vastas que seu próprio ser. Essa afirmação nos parece de extrema importância para pensarmos a questão da aprendizagem e do desenvolvimento e sua conexão com os meios de expressão.

²⁶ “É a intensidade que *dramatiza*” (DELEUZE, 2003a, p. 316).

É de extrema importância para pensarmos a criação de novas possibilidades de vida. A questão está em saber em que consiste tal ou tal agenciamento, qual a sua potência, ou seja, em que consiste tal ou tal prática, a qual campo problemático ela diz respeito e como se faz a experiência dessa prática.

Quando Daniel Stern pensa o desenvolvimento das potências de um bebê, ele o pensa em termos de domínio, ao invés de pensar em termos de fases ou estados onde as organizações mais ativas da experiência subsumem as mais precoces e não coexistem com elas. Esses domínios, tal como Stern os descreve, não são referências a priori, eles dizem respeito à maneira como os bebês fazem a experiência do próprio corpo e dos outros corpos com os quais entra em conexão constituindo um si, um mundo. Uma vez formados, os domínios permanecem sempre como maneiras distintas de se fazer a experiência da vida social e de si (STERN, 1989, p. 50). A emergência de uma organização implica uma aprendizagem, e as experiências de aprendizagem são acontecimentos intensos na vida de um bebê (STERN, 1989, p. 67). Stern procura mostrar que há organizações da experiência antes da aquisição da linguagem, mas com o domínio da linguagem ocorrem algumas clivagens na experiência. Por exemplo, uma clivagem entre o que é vivido e o que é representado (STERN, 1989, p. 209), entre um conhecimento pessoal do mundo e um conhecimento oficial ou socializado (STERN, 1989, p. 229). Para ele, as palavras e o funcionamento da linguagem têm mais que uma relação ponto por ponto com as coisas e os acontecimentos na experiência real. As palavras têm uma existência, uma vida própria que ermite à linguagem ultrapassar a experiência vivida e ser gerativa (STERN, 1989, p. 217). Nesse sentido, a linguagem não tem apenas uma função de comunicação e de informação, mas ela se constitui como um domínio que abre outras possibilidades de intervenção no real, de intervenção na própria experiência, inclusive correndo-se o risco de que os outros domínios sejam subsumidos pela linguagem (STERN, 1989, p. 233-234).

Dissemos que ao pensar o desenvolvimento das potências da vida, Stern o pensa em termos de domínios ao invés de pensar em termos de fases ou estados. Esses domínios são desenvolvidos na medida em que as forças ativas que constituem a vida, que constituem um

corpo, fazem no corpo um **Si** ²⁷, organizam uma maneira de fazer a experiência de si e do mundo. Além dos diferentes domínios formados permanecerem ativos durante toda uma vida, o que nos permite pensar uma polifonia das formações subjetivas (GUATTARI, 1992, p. 156), novos domínios podem se constituir durante toda a vida na medida em que esta se abre a novos campos problemáticos. Daí Guattari falar, a partir dos estudos de Stern, em “subjetividade nascente”, cabendo a nós reengendrará-la constantemente (GUATTARI, 1992, 170). E isso não ocorre sem que experimentemos o encontro com signos que nos forcem a pensar, que nos forcem a criar novos meios de expressão.

Consideremos ainda o problema da linguagem. Dissemos, a partir de Stern, que as palavras não tem uma relação ponto por ponto com as coisas, que a linguagem não tem apenas uma função de comunicação e de informação, mas que ela se constitui como um domínio que abre outras possibilidades de intervenção no real, de intervenção na própria experiência. A palavra é uma potência. Em que consiste tal potência e como o conceito de agenciamento pode nos ajudar a pensá-la na sua relação com o corpo, com a existência?

Corpo e Expressão

Acontecimento e Sentido

Dissemos que um agenciamento é a unidade real mínima. São sempre os agenciamentos que produzem enunciados, são sempre os agenciamentos que conectam os corpos com os utensílios, com os objetos culturais, com os componentes da natureza etc. Os agenciamentos são expressão de um cofuncionamento. Deleuze e Guattari afirmam o primado do agenciamento, mas distinguem os agenciamentos maquínicos que operam as conexões entre os corpos, dos agenciamentos de enunciação coletiva que intervêm nesses corpos de diferentes maneiras. Os agenciamentos maquínicos dos corpos e os agenciamentos de enunciação coletiva se articulam a partir das intensidades que os envolvem (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 114).

Esses dois aspectos do agenciamento já aparecem na maneira como Deleuze pensa o problema do sentido e sua relação com os acontecimentos, a partir de uma leitura dos

²⁷ Deleuze afirma, a partir de Nietzsche, que são as forças ativas do corpo que fazem no corpo um si (DELEUZE, 1998, p. 47).

Estoicos²⁸. A partir dessa leitura dos Estoicos, Deleuze afirma que o sentido não se reduz nem aos estados de coisas individuais que possam ser designados por uma proposição “é isto”, não se reduz a uma qualidade; nem a imagens particulares expressas através da manifestação de sujeitos, a partir de seus desejos e suas crenças; nem por conceitos universais ou gerais, onde as proposições intervêm como elemento de uma significação. No entanto, o sentido tem uma face em direção às coisas, é um atributo do estado de coisas, e outra face em direção às proposições, é o exprimido de uma proposição. O sentido é da ordem do acontecimento, pertence à linguagem, mas, ao mesmo tempo, a linguagem é o que se diz das coisas (DELEUZE, 1969, p. 34).

Quando dizemos que “um corpo verdeja”, “um corpo se aquece”, trata-se de saber quais forças agem no corpo que o faz verdejar, se aquecer etc. Ou então, que forças atuam em minha relação com as coisas, com o mundo, com outrem, comigo mesmo, que faz com que se perceba a realidade de tal modo e não de outro, que faz com se diga para uma criança que ela é “namoradeira”, “hiperativa”, “homossexual” etc. Deleuze afirma que a história de uma coisa, em geral, é a sucessão das forças que dela se apoderam, e a coexistência das forças que lutam para dela se apoderar. É um problema que se coloca também para a percepção, pois a percepção em seus aspectos diversos é a expressão de forças que se apropriam da natureza: “Sendo uma coisa dada, quais são as forças que dela se apoderam, qual é a vontade que a possui? Quem se exprime, se manifesta, e mesmo se esconde nela?” (DELEUZE, 1998, p. 4, p. 87). Há aí uma concepção do signo como força que afeta e não como significação.

Expressar um acontecimento implica o encontro com signos enquanto forças que afetam²⁹, implica certa potência de ser afetado, envolve um aprendizado desse encontro. Há um tempo para o aprendizado, um tempo de reação e uma maneira de reagir, quer dizer, uma maneira de captar e de expressar um acontecimento. Mas este encontro é sempre agenciado, quer dizer, meu encontro com as coisas, com outrem, com o mundo, comigo mesmo, se faz do interior de um “fala-se”, de um “vê-se”, do interior de um campo de discursividades e visibilidades, do interior de um diagrama de forças, de um arquivo

²⁸ Essa leitura é retomada em Mil Platôs (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 111) e ampliada, a partir de uma aliança com outros pensadores e linguistas (Espinosa, Bakhtin, Hjelmslev, Foucault, por exemplo).

²⁹ “Um fenômeno não é uma aparência nem uma aparição, mas um signo, um sintoma que encontra seu sentido numa força atual” (DELEUZE, 1998, p. 3).

audiovisual³⁰. Há aqui duas ordens de problemas que gostaria de tratar: o problema da experiência e o problema da heterogeneidade dos signos na relação com a expressão.

Deleuze e Guattari distinguem, portanto, o conjunto das modificações corporais e o conjunto das modificações incorporais e afirmam que cada um desses conjuntos constituem diferentes tipos de formalizações: forma de conteúdo (corpos ou lição das coisas, ações e paixões) e forma de expressão (incorporais/sentido ou lição dos signos, exprimido dos enunciados). As duas formalizações não são de mesma natureza, são independentes, são heterogêneas. Não há correspondência e nem conformidade entre conteúdo e expressão, mas há pressuposição recíproca entre as duas formas, há intervenções.

Deleuze afirma que quando uma faca entra na carne, um alimento ou veneno entra no corpo, a gota de vinho é derramada na água, há mistura de corpos; mas os enunciados “a faca corta a carne”, “eu como”, “a água avermelha”, exprime transformações incorporais de outra natureza. Exprime acontecimentos incorporais. As transformações incorporais se dizem, e só se dizem dos corpos eles mesmos, elas são o exprimido dos enunciados, mas se atribuem aos corpos. No entanto, não se trata de dizer que o corpo, ou o estado de coisas, seja o “referente” do signo, da palavra, da proposição. Ao exprimir o atributo não corporal, ao mesmo tempo atribuindo-o ao corpo, não se representa, não se refere, se *intervém* de alguma maneira, é um ato de linguagem. As expressões ou exprimidos vão se inserir nos conteúdos, não para representá-los, mas para antecipá-los, retroagi-los, o tornarem mais lentos ou precipita-los, destacá-los ou reuni-los, recortá-los de outro modo (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 109-110). Consideremos outros exemplos e a relação com a circunstância de enunciação.

Um corpo tem uma idade, uma maturação, um envelhecimento, mas a maioridade, a aposentadoria, são transformações incorporais que se atribuem imediatamente aos corpos, em tal ou tal sociedade. Quando se diz “Você não é mais criança...” este enunciado implica uma transformação incorporal, mesmo se ele se diz dos corpos e se insere nas suas ações e paixões (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 102). E o efeito do enunciado depende das

³⁰ “Foucault não cessou de se fascinar pelo que ele via tanto quanto pelo que ele ouvia ou lia, e a arqueologia, tal como ele a concebe é um arquivo *audiovisual*” (DELEUZE, 2004, p. 58). No entanto, o diagrama não se confunde com o arquivo audiovisual (DELEUZE, 2004, p. 90), o que nos possibilita pensar as linhas de fuga no interior do diagrama, nos interstícios do arquivo, pois o arquivo é também disjuntivo em relação ao saber (DELEUZE, 2004, p. 71).

circunstâncias de enunciação. Dizer “eu juro” não tem o mesmo efeito, não é a mesma intervenção, quando dito em família, na escola, em uma relação amorosa, no seio de uma sociedade secreta, em um tribunal (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 103).

Não se trata de estabelecer um idealismo da linguagem, pois se não há correspondência, se não se trata de representação, há pressuposição recíproca, há intervenção mútua. Por exemplo, uma ação criminal pode ser desterritorializante em relação ao regime de signos existentes capaz de expressá-la, mas o signo que exprime o ato de condenação pode ser desterritorializante, em relação a todas as ações e reações. Nesse sentido, não se trata de estabelecer um primado da expressão sobre o conteúdo ou o inverso, o primado do conteúdo sobre a expressão (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 111). Se há um primado, trata-se do primado do agenciamento, que é um cofuncionamento de diferentes componentes que entram em conexão, seja por um encontro intensivo, seja para dizer, ou expressar, um encontro intensivo.

Na relação entre conteúdo e expressão há produção³¹ de sentido e essa produção não está dissociada da produção da vida. Na reversibilidade entre Conteúdo e Expressão reside uma função existencializante (GUATTARI, 1992, p. 35), quer dizer, uma temporalização³² que une, que conecta, componentes heterogêneos (GUATTARI, 1992, p. 32), de modo a engendrar a vida, engendrar diferentes modos de vida. E se o afeto não é questão de discursividade enquanto representação, mas de existência (GUATTARI, 1992, p. 118), não se trata de pensar a existência em termos de uma experiência bruta ou selvagem, como acreditava certo tipo de fenomenologia, como o fazia o pensamento clássico ao distinguir estados representativos e estados afetivos que não representam nada, (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 470) apenas manifestam sentimentos de prazer e dor, ou então, algo primitivo, espontaneísta (GUATTARI, 1992, p. 77), como se esses estados afetivos já não implicassem certo modo de apreensão do real, certo investimento de desejo, certo tipo de agenciamento. De certa maneira mostramos que os movimentos, os gestos, de um pai se compõem de determinada maneira quando se dispõe a acalmar um bebê, mas também os

³¹ Deleuze e Guattari pensam a relação entre conteúdo e expressão em termos de produtividade. Para eles, a categoria de produção tem a vantagem de romper com os esquemas de representação, de informação e de comunicação (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 113) e mostrar a interpenetração da língua com o campo social e com os problemas políticos (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 116).

³² Guattari afirma que um ritornelo complexo marca o cruzamento de modos heterogêneos de subjetivação (GUATTARI, 1992, p. 28).

movimentos quase ao acaso, quase mecânicos, de uma empregada que se levanta e vai fazer o café da manhã, que se depara com uma situação na qual não sabe o que fazer.

Equipamentos Coletivos e Dramaturgia da Existência

Ato de Criação e Meios de Expressão

Dissemos que a vida é produzida e reproduzida através de equipamentos coletivos. Somos equipados semioticamente, a cultura nos fornece meios de expressão, uma maneira de falar, uma maneira de perceber, uma maneira de sentir, uma maneira de amar, uma maneira de viver etc. Guattari afirma que um músico ou um pintor, por exemplo, está mergulhado em tudo o que foi a história da pintura, em tudo que a pintura é em torno dele e, no entanto, ele a retoma de um modo singular. Para ele, o que é verdadeiro para qualquer processo de criação é verdadeiro para a vida. Ele afirma que vivemos a nossa existência com as palavras de uma língua que pertence a milhões de pessoas, vivemos num sistema de trocas econômicas que pertence a todo um campo social etc., no entanto, nós vamos viver e morrer numa relação totalmente singular com esse cruzamento (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 69).

Podemos pensar em uma dramaturgia da existência a partir da maneira como os indivíduos ou grupos se relacionam com os equipamentos que intervêm na produção da vida, a partir da dinâmica através da qual o mundo, que tal ou tal dispositivo envolve, é efetuado ou contraefetuado pelos corpos que neles atuam. E se empregamos o termo drama é em um sentido amplo, tal como Deleuze o emprega, para pensar os dinamismos espaço-temporais, para pensar as intensidades, a dinâmica das forças que atravessam as coisas, os animais, o ser humano ou determinações no ser humano, de maneira a produzir diferenças. Essa dramaturgia, quando a consideramos relativamente aos equipamentos coletivos, diz respeito à maneira como somos ligados ao que se passa, diz respeito à maneira como somos afetados pelo que nos acontece no meio no qual vivemos, no meio no qual trabalhamos, diz respeito à maneira como experimentamos essas intensidades que nos afetam³³, como de certa maneira procuramos mostrar naqueles casos de experimentações que apresentamos.

³³ Quando não se deixa o acontecimento se efetuar sem nele operar, ator, a contraefetuação (DELEUZE, 1969, p. 179).

Como já havíamos dito a partir de Stern, há milhares de maneiras de sorrir, milhares de maneiras de deixar sua cadeira, milhares de variações na realização de todos os comportamentos, e cada uma delas pode apresentar um afeto de vitalidade diferente, dependendo da maneira como esses movimentos se compõem, pois não se trata de um sorriso categorial, onde o sentido já está dado. E, a partir de Guattari, com as mesmas “notas” microsociológicas pode-se compor uma música institucional completamente diferente, na medida em que se dá um tratamento barroco da instituição, sempre à procura de novos temas e variações, para conferir sua marca de singularidade aos mínimos gestos, aos mínimos encontros que advêm de tal circunstância.

Em vários de seus estudos e pesquisas Foucault empreendeu uma descrição e uma análise de cenas da existência, para mostrar a emergência e proveniência das práticas e discursos em determinados dispositivos sociais. Podemos encontrar um exemplo nas descrições e nas análises que ele faz do poder psiquiátrico (FOUCAULT, 2006, p. 25-45). Além da dimensão estética de suas descrições, há também a dimensão ética, pois ao se fazer a descrição também se mostra a vontade de poder presente nas intervenções de um médico, o tipo de vida daquele que age, que pensa, que fala etc. Ou nos exemplos que citamos acima, quando se diz “eu juro”: Quem diz? Em quais circunstâncias? Qual o modo de vida implicado nesse juramento? Em que medida, ao fazer tal ou tal intervenção, um médico rompe com uma prática, com uma tradição, em que medida age conforme o poder constituído. Se o gesto de tirar as correntes que prendiam aqueles que eram tidos como loucos é fundador da psiquiatria, o gesto de tirar os estrados de uma sala de aula, como o faz Freinet, e dar a ele outra utilidade implica, naquela circunstância, outro cenário escolar, outro modo de relacionamento entre professor e aluno. Há em cada prática, e em cada caso, uma ideia sendo dramatizada³⁴, uma ideia de educação, uma ideia de cura etc., que expressa uma potência de vida, uma intensidade, uma maneira de afetar e de ser afetado em cada domínio em que se efetua.

Uma ideia não está dissociada das questões e dos problemas que envolvem a vida dos indivíduos ou grupos nos mais diversos domínios em que a atividade humana se exerce. Seja no cinema, seja na filosofia, seja na educação etc., pois não se tem uma ideia em geral.

³⁴ “Uma ideia é dramatizada em vários níveis, mas também dramatizações de ordens diferentes se fazem eco e atravessam os níveis” (DR, p. 283).

“Uma ideia – assim como aquele que tem uma ideia – já é dedicada a tal ou tal domínio. Ora é uma ideia em pintura, ora uma ideia em romance, ora uma ideia em filosofia, ora uma ideia em ciência. E, evidentemente, não é o mesmo que pode ter tudo isso. As ideias, é preciso tratá-las como potenciais já engajados em tal ou tal modo de expressão e inseparáveis do modo de expressão, então eu não posso dizer que tenho uma ideia em geral. Em função das técnicas que eu conheço, eu posso ter uma ideia em tal domínio, uma ideia em cinema ou, então, uma ideia em filosofia” (DELEUZE, 2003b, p. 291).

Ora, Deleuze afirma que para exprimir é preciso intercessores (DELEUZE, 1990a, p. 171). Em que medida as intervenções no campo educacional podem ajudar os indivíduos ou grupos encontrarem meios para a criação de novas possibilidades de vida. Pode o educador operar como um intercessor? Ou, então, pode a educação ajudar os indivíduos ou grupos a encontrarem ou fabricarem seus intercessores?

6. INTERCESSORES – COMPONENTES DE PASSAGEM

Estratégias e Intervenções

Estética (Poiética) e Micropolítica

Ao pensar o que fazer do educador e a organização da experiência da aprendizagem na educação, uma das questões colocadas por Guattari para o educador que queira situar-se na contracorrente de uma formação estratificante é: “Que intervenções poderiam ajudar a sair das territorialidades que os cercam?” (GUATTARI, 1977, p. 174). Um dos aspectos importantes dessa questão é a possibilidade de pensar o trabalho do educador a partir da ideia de intervenção. Ensinar, transmitir, instruir, cuidar etc., são diferentes maneiras de intervir ou de organizar uma experiência de aprendizagem. A ideia de intervenção pode nos dar a possibilidade de pensar a dimensão poiética do trabalho do educador, quer dizer, os procedimentos de criação, os procedimentos através dos quais se produz uma experiência de aprendizagem. É a possibilidade de pensar o trabalho do educador a partir de sua dimensão produtiva e criadora de novas possibilidades de vida, ao invés de pensar a partir de uma dimensão reprodutiva.

Quando falamos em procedimentos de criação, não se trata de pensar o trabalho do educador do ponto de vista da técnica ou da metodologia. Essa é uma das críticas que Guattari faz à pedagogia, e à própria pedagogia Freinet, aos empreendimentos ditos “Escola Nova”, que limitam suas intervenções ao nível técnico de aquisição da linguagem, da escrita, do desenho etc., sem intervir no motor da atividade de modelização dos quais as técnicas são apenas um agente (GUATTARI, 1977, p. 175). Elise Freinet já dizia que a preparação de um problema de matemática é uma lição das coisas (FREINET, 1981, p. 136). Como vemos a personagem Anna, uma garotinha do filme “A culpa é de Fidel”. O ensino de matemática envolve um modo de funcionamento do mundo econômico e social, isso aparece na cena em que ela convida os “barbudos” para brincar de comprar e vender: “você compra a cinco francos e vende a dez”. Os alunos de Freinet questionavam os comerciantes das redondezas quando faziam suas pesquisas e começavam a desconstruir a lógica de funcionamento do comércio etc. Há, em alguns relatos de Elise Freinet, um funcionamento da prática pedagógica que vão além da técnica. Como já foi dito, o próprio

Freinet, no final de sua vida, reconhece que tratou de maneira ingênua a questão pedagógica como se fosse apenas uma questão de método, uma questão de técnica, sem considerar os investimentos de desejo presentes no uso de tal ou tal técnica, sem considerar os agenciamentos em torno do uso da imprensa, por exemplo.

Quando Guattari pensa as intervenções ele as pensa como meio de tirar as crianças das territorialidades que as cercam. E não é também o educador que se desterritorializa? Consideremos alguns aspectos da cena pedagógica, pois é na cena pedagógica que se efetua determinada prática da liberdade.

Codificação Pedagógica e o Saber como Regulador do Poder

A aprendizagem implica a constituição de um espaço de encontro com signos (DELEUZE, 2003a, p. 35). Os signos são potências da natureza, da cultura, e agem por sua inscrição no corpo. A questão é saber como se dá esse encontro, como esse encontro é agenciado.

Podemos chamar de codificação pedagógica certa maneira como diferentes objetos culturais, experiências, acontecimentos, coisas, gestos, paisagens etc., são selecionados e organizados para se produzir uma experiência de aprendizagem. Os dispositivos pedagógicos operam a seleção, a distribuição, mas também uma maneira de usar os elementos selecionados, produzindo sentidos ou significados, produzindo funcionamentos. Poder de afetar e de ser afetado. Não há poder sem constituição de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (DELEUZE, 2004, p. 46). O poder é um exercício e o saber um regulamento (DELEUZE, 2004, p. 81).

A questão “Quem regula?”, lançada por Bernstein (BERNSTEIN, 1994, p. 185, 189), deve receber uma resposta complexa e não se reduz às diferentes instâncias que intervêm na regulação de uma experiência de aprendizagem. Há, por exemplo, a intervenção do Estado na determinação dos currículos obrigatórios, há os diversos órgãos de financiamento, há a intervenção de especialistas, há a intervenção dos educadores, das crianças e dos jovens, das famílias etc., mas é importante considerar as transformações de sentido que ocorrem nas práticas concretas na medida em que os diversos elementos da cultura entram nos agenciamentos. É preciso considerar as circunstâncias desses

agenciamentos, a maneira como são dramatizados, a vontade expressiva que os atravessa, as lutas em torno da determinação do sentido, as lutas em torno da produção dos corpos.

Codificação Dogmática e Codificação Crítica

Experiência Estética e Desterritorialização

Uma prática pedagógica dogmática, normalizadora, consiste num esforço para assegurar a univocidade do sentido, para estabelecer a significação das coisas, dos acontecimentos³⁵. Por exemplo, Larrosa afirma que uma pedagogia dogmática se apropria de um conjunto de textos para demonstrar uma tese ou para impor uma regra de ação (LARROSA, 1996, p. 410). As intervenções são programadas de maneira a conduzir a atividade do leitor, de maneira a persuadi-lo ou convencê-lo da verdade de alguma coisa e, se essa verdade for do tipo moral, para exortá-lo a atuar de determinada maneira (LARROSA, 1998, p. 154). Essa prática é subordinada à transmissão de algum ensinamento, de algo já pensado, de algo que já se sabe, e se funda numa estética da representação, a qual tem como modelo a reconhecimento. As experiências da reconhecimento são aquelas que permitem o reconhecimento, prático ou consciente, de um objeto: “isto é um livro”, “posso atravessar a rua”, “há aqui uma árvore”. Elas caracterizam-se por assegurar nossa adaptação a um mundo (KASTRUP, 1999, p. 68), nossa adaptação a valores estabelecidos. A reconhecimento celebra uma aliança com os poderes constituídos (DELEUZE, 2003a, p. 177).

Lição de Realidade

– Portanto, não devem nunca em parte alguma falar do que de fato não viram. Aquilo a que se chama gosto deve ter outro nome: realidade.

(...)

– Em todas as coisas, devem deixar-se dirigir e governar pelos fatos – insistiu mais uma vez o cavalheiro. Esperamos que dentro em breve teremos um Conselho de Fatos, composto por funcionários de Fato, os quais obriguem o povo a viver sempre tendo por base a realidade. A palavra Fantasia tem de ser banida por completo. Nenhum objeto de uso ou adorno deve representar contradição à realidade. Na vida real, não andamos sobre flores, portanto também não devemos caminhar sobre

³⁵ Ducrot, por exemplo, estabelece uma distinção entre sentido e significado de um enunciado. Para ele a significação é um “conjunto de instruções dadas às pessoas que têm que interpretar os enunciados da frase, instruções que especificam que manobras realizar para associar um sentido a estes enunciados” (DUCROT, 1987, p. 170).

tapetes com flores. Na louça, que usamos, não devem usar pássaros exóticos ou borboletas; não devemos, pois, permitir que se utilize louça com desenhos de pássaros exóticos e borboletas... Deve utilizar-se em tudo combinações e modificações em cores básicas, figuras matemáticas que possam ser provadas e demonstradas. Esta é a nova descoberta. É isto fato. É isto o Gosto!

A pequena fez uma reverência e sentou-se. Era muito criança ainda e parecia assustada ante a perspectiva de um mundo assim, cheio de fatos!

(...)

O Sr. Gradgrind, ao voltar da escola para casa, parecia muito satisfeito. Era aquela a sua escola e pretendia fazer dela modelo. A sua ambição era que todos os escolares fossem um modelo... (DICKENS, 1969, p. 15).

Lição de Normalidade

Na escola temos não só o exercício de controle da aprendizagem, mas também o controle do comportamento, pois não é apenas o não-aprender que incomoda, mas também o modo de andar, de vestir, de viver. Nesse sentido, é interessante a fala de uma criança de 10 anos cuja mãe leva para a psicóloga devido aos problemas de aprendizagem e às reclamações da professora: “Eu gosto de ler em casa, mas na escola não, porque a professora fica toda hora brava comigo, grita que precisa ter mais interesse, mas não sei o que é para fazer, o que ela quer. Ela fala que eu só quero namorar, que não ligo pra escola. As outras meninas toda hora ficam caçoando e me chamando de “espertinha”, de “namoradeira”, nem dá mais vontade de ir na escola. Ela já falou pra minha mãe que eu só quero agarrar os moleques, mas é tudo mentira! Ela implica comigo! Eu tenho um namorado, faz um tempão que a gente namora. A gente fica junto no recreio, conversa... Pegar na mão não pode... Na escola todo mundo tem namorado...” (MOYSÉS, 2001, p. 230-231).

A propósito de um filme

Trata-se de “My Fair Lady”. O filme, baseado na peça teatral “Pigmalião”, de Bernard Shaw, trata da relação de um linguista, de classe média, que se preocupa com a degradação da língua inglesa, com a degradação da cultura. Por acaso, ele acaba conhecendo uma florista, cuja linguagem é, segundo ele, pobre e vulgar, e por isso mesmo dificilmente ela conseguiria ter uma ascensão social³⁶. O linguista acaba dizendo a um conhecido que seria capaz de transformá-la numa dama de classe média e com isso ela até poderia almejar um trabalho melhor. Aquelas palavras foram ouvidas pela florista e ela, que na sua miséria sonhava com uma

³⁶ Este é um mito, relativamente ao ensino de língua, para o qual Marcos Bagno nos chama a atenção, o de que “o domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social” (BAGNO, 2011, p. 89-92).

vida melhor (uma refeição, um quarto aquecido, chocolate etc.), acaba procurando o linguista e lhe pede para que este se torne seu professor. Começa então uma relação em que o linguista-professor joga com o desejo de ascensão social por parte da florista-aluna e esta, visando realizar o seu desejo de ascensão social, submete-se à autoridade do professor, o qual age em muitas ocasiões de maneira autoritária e até mesmo de maneira violenta. Ele consegue lapidar a sua fala, o seu comportamento, o seu gosto, e transformá-la em uma dama de classe média. Um “sucesso”! O que significa transformar-se em uma dama de classe média? Que mundo é esse do qual agora ela pode participar?

Paulo Freire pensava a educação como uma ação cultural, como um ato de liberdade capaz de gerar outros atos de liberdade (FREIRE, 1987, p. 80). Há todo um combate contra as mais diversas formas de opressão, de colonização do corpo e da consciência. Um aspecto importante nesse combate diz respeito a uma mudança de percepção relativamente a si mesmo e ao mundo, diz respeito a uma tomada de consciência de uma situação existencial (OLIVEIRA, 2004, p. 40). Ele chama de codificação pedagógica³⁷, ou codificação temática, a representação de uma situação existencial. São situações que representam cenas vividas pelos estudantes ou que possam levar a uma problematização de situações vividas. Esta representação pode ocorrer através de desenhos, fotografias, narrativas, dramatizações etc. O que ele chama de decodificação é uma análise crítica de uma situação codificada (FREIRE, 1997, p. 97), funciona como um distanciamento e um desvelamento de determinada realidade. Por exemplo, as discussões em torno dos detalhes de uma foto das redondezas de seu bairro – “latas de lixo, pouca higiene, aspectos típicos de uma área discriminada” – permite que um homem perceba que ele não percebia a realidade na qual vivia (FREIRE, 1982, p. 22).

Podemos nos interrogar, a partir de Rancière, em que medida o pensamento crítico ainda permanece preso ao dispositivo da representação e, enquanto tal, aposta mais num

³⁷ Paulo Freire distingue a codificação pedagógica da codificação publicitária. Por exemplo, para ele: na codificação pedagógica o núcleo significado é amplo, expresso por um número plural de informações, há um caráter problemático, há uma comunicação verdadeira, crítica; na codificação publicitária o núcleo significado é constituído por anunciadores que apontam para uma só direção, impõe uma só decodificação, faz comunicados, torna ingênua a percepção da realidade (FREIRE, 1983, p. 89-90). De certa maneira, essa seria também a distinção entre o chamado método tradicional (dogmático), carregado de “verbalismo” do professor, ou das simplificações dos livros didáticos, e o método que ele preconiza onde, desde a constituição dos temas geradores, os estudantes são ouvidos.

fortalecimento de identidade do que favorece uma articulação de novos agenciamentos. Apesar de não negar a importância de um pensamento crítico, ele se pergunta em que medida a experiência estética é outra que a de uma tomada de consciência, de uma transmissão de mensagens ou decifração de representações. Rancière afirma que, para os dominados, a questão nunca foi tomar consciência dos mecanismos de dominação, mas criar um corpo conectado a outra coisa, que não a dominação (RANCIÈRE, 2012, p. 62). Ele se reporta ao olhar de um trabalhador que se separa dos braços e fende o espaço da atividade submissa destes para nele inserir o espaço de uma inatividade livre. Para ele, essa experiência define o choque de dois regimes de sensorialidade e marca uma ruptura da divisão entre os que estão submetidos à necessidade do trabalho dos braços e os que dispõem da liberdade do olhar. Essa experiência define a constituição de outro corpo que já não está “adaptado” à divisão de lugares, funções e competências sociais (RANCIÈRE, 2012, p. 61).

Podemos também pensar a ação cultural numa perspectiva distinta da de Paulo Freire, não como instrumento de codificação pedagógica, mas como meio de gerar um processo, uma experiência. Teixeira Coelho, por exemplo, distingue uma ação cultural de um processo de fabricação e de um processo educacional. Para ele, a fabricação é um processo com um início determinado, um fim previsto e etapas estipuladas que devem levar ao fim preestabelecido. A educação por sua vez, ainda que pudesse ser outra coisa, funciona como uma preparação para o que existe, como uma integração ao que existe. Diferentemente da educação, a cultura, a arte, investem no sair fora de si. Daí, para ele, a ação cultural ser um processo com início claro e armado, mas sem fim especificado e, portanto, sem etapas intermediárias pelas quais se deva necessariamente passar – já que não há um ponto terminal ao qual se pretenda ou se espere chegar (COELHO, 1989, 12, 29).

Um texto seja ele de literatura, de física, de química etc., quando utilizado na escola, não necessariamente precisa ter uma configuração didático-pedagógica, como Larrosa procura mostrar (LARROSA, 1996, p. 392-420). Essa distinção também aparece nos estudos de Bakhtin a respeito do romance de educação. Um romance didático-pedagógico é um tipo específico de romance de formação que se baseia em uma determinada ideia pedagógica. Outro tipo de romance de formação seria o romance realista, por exemplo. Para Bakhtin, um dos aspectos que difere esse tipo de romance dos outros é certa relação entre a

formação do ser humano e do mundo. Nos demais tipos de romance a formação do ser humano “transcorria sobre o fundo imóvel de um mundo pronto e, no essencial, perfeitamente estável”. O mundo presente e estável nessa presença exigia do ser humano “certa adaptação a ele, conhecimento das leis da vida presente e subordinação a elas”. Formava-se o ser humano e não o próprio mundo: “o mundo, ao contrário, era um imóvel ponto de referência para o ser humano em desenvolvimento” (BAKHTIN, 2003, p. 221). Bakhtin destaca que em determinados tipos de romances o ser humano se forma *concomitantemente com*³⁸ o mundo. O ser humano já não se situa no interior de uma época, mas “na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época para outra. Essa transição se efetua nele e através dele”. Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de ser humano, ainda inédito. Para Bakhtin, trata-se da formação do novo ser humano. Por isso, a força organizadora do futuro é imensa, pois mudam justamente os *fundamentos*³⁹ do mundo, cabendo ao ser humano mudar com eles. “Compreende-se que nesse tipo de romance de formação surjam em toda a sua envergadura os problemas da realidade e das possibilidades do ser humano, da liberdade e da necessidade, os problemas da iniciativa criadora” (BAKHTIN, 2003, p. 222).

Uma ação cultural pode assumir uma configuração romanesca ou a configuração de uma obra de arte moderna. Deleuze afirma que a obra de arte moderna deixa o domínio da representação para devir “experiência” (DELEUZE, 2003a, p. 79). Uma de suas características é a ausência de centro ou de convergência, elas são problemáticas (DELEUZE, 2003a, p. 94).

“Bakhtin definia o romance, por oposição à epopeia ou à tragédia, como não tendo mais a unidade coletiva ou distributiva pela qual os personagens ainda falavam uma única e mesma linguagem. Ao contrário, o romance necessariamente empresta ora a língua corrente anônima, ora a língua de uma classe, de um grupo, de uma profissão, ora a língua distinta de uma personagem. De tal modo que as personagens, as classes, os gêneros formam o discurso indireto livre do autor, tanto quanto o autor forma a visão indireta livre deles (o que veem, o que sabem ou não). Ou melhor, as personagens se expressam livremente no discurso-visão do autor, e o autor, indiretamente, no das personagens. Em suma, é a reflexão

³⁸ Grifos do autor.

³⁹ Grifos do autor.

nos gêneros, anônimos ou personificados, que constitui o romance, seu “plurilinguismo”, seu discurso e visão (DELEUZE, 1985, p. 244).

Em seus apontamentos para pesquisa em educação, um dos aspectos para os quais Orlandi nos chama a atenção é para a complexidade do campo educacional. Essa complexidade consiste no fato de este estar conectado a uma pluralidade de estruturas de saberes que o constituem (os saberes das disciplinas, as diferentes profissões etc.), e ao fato de esse campo não ser indiferente aos demais problemas vividos pelos seres humanos, afinal, não há como dissociar o aprendizado dos problemas vividos pelo ser humano, os quais atravessam os diversos campos de saberes, e as práticas educacionais (ORLANDI, 1983, p. 1-25). O nosso problema é pensar a maneira como diferentes profissões, diferentes campos de saberes, se compõem para produzir uma experiência de aprendizagem. Dissemos que há milhares maneiras de sorrir, ou deixar sua cadeira, milhares de variações na realização de todos os comportamentos e cada uma delas pode apresentar um afeto de vitalidade diferente. Ou, então, que podemos compor uma música institucional completamente diferente, com as mesmas “notas” microsociológicas, na medida em que se dá um tratamento barroco de uma instituição, sempre à procura de novos temas e variações, para conferir sua marca de singularidade aos mínimos gestos, aos mínimos encontros que advêm de tal ou tal circunstância. O diálogo com a literatura, ou com a obra de arte moderna, nos parece extremamente importante para pensarmos a maneira como se efetua uma experiência e a tonalidade afetiva que emerge da maneira como ela se efetua, na maneira como se efetua os encontros. São afetos que produzem medo, são afetos que capturam o desejo, são afetos que criam linhas de fuga, são afetos que desmontam as engrenagens dos aparelhos de captura (DELEUZE & GUATTARI, 1975, p. 83-84)?

Intercessores – Componentes de Passagem

Isso pode dar a impressão da necessidade de certo heroísmo por parte do educador, sendo que ele é apenas um trabalhador social, uma figura modesta. E esse trabalhador social também passou por um processo de formação. De certa maneira, essa pesquisa, ao colocar o problema da relação entre educação e criação de novas possibilidades de vida, coloca o problema da própria formação do educador e do sentido de seu trabalho. Em geral,

o educador é apresentado como um mediador da cultura. A novidade de Paulo Freire é que ele pensa a educação como uma ação cultural e não como mediação. Mas a ação cultural é ainda uma ação comunicativa que se realiza através do diálogo entre educador e educando. Ao pensar a experiência da aprendizagem Deleuze afirma que não aprendemos com alguém que diz “faça como eu”, mas com aqueles que dizem “faça comigo” (DELEUZE, 2003a, p. 35). E ele também afirma que não há criação sem intercessores, os quais podem ser tanto pessoas quanto coisas, plantas, animais etc. (DELEUZE, 1990a, p. 171). A aprendizagem ou a criação é algo que se passa “entre”. Consideremos algumas passagens do filme “Vermelho como o Céu”.

Depois de um encontro infeliz, no qual perdeu a visão, por uma série de circunstâncias, Mirco foi conduzido a uma escola para cegos. Na conversa com os pais, o diretor da escola afirma que levaram o filho no lugar certo, pois ali poderia aprender uma profissão, por exemplo: tecelão, operador de painel etc. O pai, relutante, afirma que o importante é terminar o primário, pois há tempo para pensar no que vai fazer depois. O diretor é taxativo: “O problema não é o que ele quer fazer, mas o que pode fazer”. Num tom conformista, o diretor diz que é preciso aceitar o acontecimento.

Já na escola, Mirco ainda não aceita o que aconteceu. Ainda pode ver, afinal ainda consegue distinguir quando a luz está acesa e quando está apagada, consegue distinguir luz e sombras. No primeiro dia de aula, o professor Giulio está dando aula de geografia. Trata-se de uma aula a respeito das mudanças de estação. O professor tem uma atuação discreta. Reproduz um áudio no gravador onde um narrador explica as “mudanças do tempo”. Depois dita trechos da narração para os alunos exercitarem sua escrita em braile. Em seguida o professor propõe aos alunos uma experiência. Coloca alguns vegetais em cima de suas carteiras e pede que eles sintam as nuances desses vegetais através do tato, do olfato. Ele pede que os alunos façam um trabalho a respeito das estações. O que acontece na mudança de uma estação para outra? O que pode acontecer com as plantas? Como podemos perceber a mudança? Mirco fica irritado e joga o material no chão. A atuação do professor adquire outro tom. Ele passa a contrafaturar esse acontecimento com certo humor. Quando Mirco diz ao professor que ainda vê, o professor não o contradiz. O professor diz que também vê, mas não é suficiente. Ele sente a necessidade de tocar, cheirar... Ele lhe conta um segredo a respeito dos músicos: “Eles fecham os olhos quando tocam”, “As notas ficam

mais intensas”. Há vários outros acontecimentos e outras intervenções do professor e de amigos de Mirco, até que ele supere sua perda e conquiste seu devir-ativo. O afeto do tempo, o ritmo dos encontros.

Mirco acaba tendo que encontrar outra maneira de se relacionar com o mundo. E acaba descobrindo outros mundos, para os quais não dava atenção ou não estava ligado de maneira tão intensa, até então. Mas isto não ocorreu sem que ele encontrasse os seus intercessores: o professor, a filha da zeladora, alguns colegas de sala, o colega que trabalhava na fundição, o gravador-reprodutor, que ele acaba transformando em um gravador-produtor. E as crianças começam a criar uma fábula, mais que isso, começam a fabular, inventam seus personagens: a voz de uma irmã se transforma nas ameaças feitas por um dragão que aterrorizava as crianças e que aprisionou uma princesa, o grito ressoado em um tambor torna-se o grito do dragão. Há toda uma maquinação dos corpos, dos sons, dos afetos, da imaginação-produtora etc., que as crianças vão compondo de modo a conjurar os seus fantasmas.

Algumas das intervenções de Giulio podem nos indicar uma maneira de pensar a intercessão. Deleuze e Guattari afirmam que há palavras que são como passagem, componentes de passagem, onde a vida deve responder à resposta da morte, não fugindo, mas “fazendo com que a fuga aja e crie” (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 139). Mirco não adquire uma consciência crítica, mas começa a fabular. Esse é um dos aspectos da potência do intercessor, tornar possível a fabulação, o reencantamento do mundo, o reencantamento do concreto. Com a fabulação outros mundos tornam-se possíveis. É isso que acontece tanto com Mirco quanto com Giulio, pois, de alguma maneira, Mirco também acaba sendo o intercessor de Giulio, na medida em que o professor também descobre outras possibilidades para o seu trabalho.

Jean Oury, comentando o trabalho de Fernand Deligny com crianças, algumas delinquentes, aponta a necessidade de dispor de um monte de coisas muito diversas – um monte de ninharias de todo tipo, acumuladas ao acaso. É a partir dessa diversidade, dessa heterogeneidade de coisas, que cada um pode escolher, orientar-se naquilo que gosta (OURY, 2009, p. 20). E não é um monte de ninharias que Mirco encontra nos porões da escola? Um monte de coisas que não se usava mais? E quando compõe seu trabalho “A voz da natureza”, ou a história “A princesa e o Dragão”, ele e as demais crianças vagueiam pelo

espaço, seus trajetos não são mais o de um espaço extensivo, mas de um espaço intensivo, onde os objetos perdem a sua funcionalidade cotidiana, para compor uma máquina desejante. Há toda uma experimentação de diversos objetos para se extrair os sons necessários dessa máquina sonora. As aulas de piano, com o prof. Giulio, ajudam Mirco a perceber as nuances dos sons da natureza, assim como, as sonoridades que se pode extrair dos objetos. E não é vagando pelas redondezas da escola, juntamente com seus alunos, que Freinet fazia uma cartografia dos desejos, uma cartografia das alegrias, das crianças? E o trabalho de criação e de expressão, tal como as crianças de Freinet o praticavam, não era uma maneira de elas maquinarem seus desejos, desenvolverem suas potências? Diferentemente dos trabalhos nas oficinas, como aparece no filme “Vermelho como o Céu”, onde as funções e os possíveis já estavam definidos. Quando Freinet organizava a escola como uma oficina, como um ateliê, ele já nos indicava outro caminho, mais voltado para a experimentação e para o desenvolvimento das potências das crianças e não para a segmentação e o embrutecimento de seus corpos. Havia todo um esforço para as crianças se apropriarem o máximo possível de diversos meios de produção⁴⁰ e de expressão⁴¹.

⁴⁰ “Illich opõe-lhe ainda *o direito de cada um utilizar os meios de produção*, numa ‘sociedade convivial’, isto é, desejante e não edipiana. Isto quer dizer o seguinte: a mais extensiva utilização das máquinas pelo maior número de pessoas, a multiplicação de pequenas máquinas e a adaptação das grandes máquinas a pequenas unidades, a venda exclusiva de elementos maquímicos que devem ser congregados pelos próprios usuários-produtores e por quem as utiliza, a destruição da especialização do saber e do monopólio profissional” (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 479).

⁴¹ “Que as crianças possam se exprimir pela pintura, pela dança, pelo canto, pela organização de projetos comuns etc., sem que o conjunto dessas atividades seja sistematicamente recentradas sobre as finalidades educativas clássicas.... (...) A luta pela polivocidade da expressão semiótica...” (GUATTARI, 1977, p. 180-181).

7. MINORIAS E MINORAÇÃO

Construtivismo e Transversalidade

Desejos-Problemas e Orientação dos Agenciamentos

Dissemos que Guattari define um “grupo sujeito” pela postura de assumir a sua própria finitude, pela liberdade de viver seus próprios processos, pela capacidade de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Para ele é essa capacidade que vai dar a um grupo um mínimo de possibilidade de criação e de autonomia (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 46). Essa postura implica uma relação **problemática** com o mundo, com os outros e consigo mesmo, quer dizer, uma relação onde as regras e as normas não são dadas a priori, não se apresentam como sendo transcendentais, pois elas são interiores às relações, elas são criadas pelos indivíduos implicados nessas relações, tendo em vista a gestão dos próprios problemas.

Face aos obstáculos que se pode enfrentar no interior mesmo de uma instituição, ou em diferentes domínios das práticas sociais, Guattari propõe um trabalho de cogestão da produção da subjetividade (GUATTARI, 1992, p. 23). Ao comentar as experiências de seu trabalho na clínica La Borde, Guattari fala de certo “policentrismo de responsabilidades” para se reportar às lutas de desejo e às tentativas autogestionárias de organização da clínica (GUATTARI, 1977, p. 166-169). Considerando a dimensão ética e estética dessas experiências, a cogestão pode ser pensada no sentido de geração, de criação coletiva, onde diferentes processos singulares têm um desdobramento rizomático (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 125). Criação que deve ser inventada a partir de cada grupo, a partir dos problemas colocados por cada grupo. Há todo um aprendizado que se faz junto. Como diz Deleuze, não se aprende com alguém que diz “faça como eu”, mas com alguém que diz “faça comigo”. Esse fazer junto, não descarta, no caso de uma escola, por exemplo, as intervenções do educador, as intervenções das crianças e dos jovens etc., no sentido de expressarem seus desejos, colocarem seus problemas, de maneira a criarem, juntos, uma experiência, um aprendizado. A transversalidade, da qual nos fala Guattari, que é suporte do desejo do grupo e que permite com que este vá *para-além* das leis objetivas que o

determina enquanto grupo, criando outras possibilidades de vida. Consideremos a questão do desejo.

Ao colocar em pauta a questão da subjetividade e do desejo para pensarmos as práticas educacionais, não se trata simplesmente de afirmar uma “educação mais prazerosa”, pautada no espontaneísmo. A questão é mais complexa⁴². Deleuze, por exemplo, não dá valor positivo ao prazer por entender que o prazer interrompe o processo imanente do desejo⁴³. Para ele, o desejo é uma força de procura, uma força questionante e problematizante que se desenvolve num outro campo que não o da necessidade e da satisfação (DELEUZE, 2003a, p. 140).

Ao pensarem a lógica do desejo, Deleuze e Guattari colocam-se no ponto de vista do desejo enquanto produção e não no ponto de vista do desejo enquanto aquisição. Segundo eles, um primeiro passo da divisão platônica em relação ao desejo, seria nos fazer escolher entre produção e aquisição. Para eles, desde que nos colocamos do lado da aquisição, nós fazemos do desejo uma concepção idealista que o determina em primeiro lugar como falta⁴⁴ – falta de objeto, falta de objeto real (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 32). O desejo estaria sempre relacionado a algo que falta. Para eles, essa falta não é a lógica do desejo pensado nele mesmo, ou pensado do ponto de vista de sua produção, mas a lógica de um desejo produzido socialmente, ou melhor, é a lógica de certo tipo de produção social do desejo, que produz o desejo como falta (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 35).

Na concepção desses autores, o desejo não tem nenhuma relação com uma determinação natural ou espontânea, pois só há desejo agenciando, agenciado, maquinado (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 497). Os agenciamentos são composições de desejo, são antes de tudo desejo. O desejo é sempre agenciado, sendo o poder uma dimensão estratificada do agenciamento. Para Deleuze e Guattari, não há separação entre, por um lado, a dimensão social, que produz uma cultura e, por outro lado, um desejo natural cuja repressão seria condição para a existência da cultura e da civilização. Eles afirmam que o campo social é imediatamente percorrido pelo desejo, que o desejo é o produto de um

⁴² Já que um dos modos pelo qual o poder atua é pela captura do desejo, e que desde a mais tenra idade o nosso inconsciente é equipado para ser cúmplice das formações repressivas dominantes.

⁴³ Deleuze dá o nome de “alegria” ao processo do desejo (DELEUZE & PARNET, 1977, p. 120).

⁴⁴ Nas primeiras páginas de seu livro *O Desejo*, Camille Dumoulié mostra o aparecimento dessa lógica do desejo enquanto falta nos diálogos de *O Banquete*, de Platão (DUMOULIÉ, 205, p. 15-33).

campo historicamente determinado (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 36). No entanto, embora haja identidade entre a produção social e a produção desejante, elas diferem em regime, pois uma forma social de produção exerce uma repressão essencial sobre a produção desejante, mas a produção desejante tem meios, tem potencial, para fazer saltar a forma social (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 138).

Podemos compreender aí a afirmação de Guattari de que somos equipados semioticamente, inclusive o nosso inconsciente, para assegurar a cumplicidade com as formações repressivas dominantes. Ora, se os signos agem por sua inscrição no corpo (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 223), se os signos ⁴⁵ produzem desejo (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 47) e se toda aprendizagem se dá no encontro com os signos (DELEUZE, 2003a, p. 35; DELEUZE, 1996, p. 31), a questão é saber como se dá esse encontro, ou como esse encontro é agenciado, pois é nos agenciamentos dos encontros entre aqueles que vivem um processo educacional que se produz determinado tipo de aprendizagem, determinado saber, determinado modo de viver e de conhecer o mundo. É preciso, então, distinguir o agenciamento enquanto orientado para um desejo de criar, de amar, de inventar outra sociedade, criar outros valores, do agenciamento enquanto orientado para uma estratificação da vida. O que nos coloca outra ordem de problemas, outro traço importante para pensarmos a criação no processo educacional. Trata-se da questão da orientação dos agenciamentos coletivos: Em que direção se procura um desejo coletivo?

Orientação dos Agenciamentos e Desterritorialização Maioridade e Minoridade

Ao pensarem a natureza dos agenciamentos, Deleuze e Guattari consideram o seu funcionamento tanto relativamente a um eixo horizontal quanto relativamente a um eixo vertical, afirmando a tetravalência dos mesmos. Quanto ao eixo horizontal, eles distinguem os agenciamentos maquínicos que operam as conexões entre os corpos, dos agenciamentos

⁴⁵ O signo tomado é aqui no seu aspecto intensivo. Para os autores, o signo de desejo não é jamais significativo, ele se configura nos mil cortes-fluxos produtivos que não se deixam significar em traço unitário, sempre ponto-signo em várias dimensões, a polivocidade como base (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 133).

de enunciação coletiva que intervém nesses corpos de diferentes maneiras. Os agenciamentos maquínicos dos corpos e os agenciamentos de enunciação se articulam a partir das intensidades que os envolvem. É relativamente ao eixo vertical que eles afirmam a orientação dos agenciamentos. Quanto ao eixo vertical, eles afirmam que os agenciamentos têm lados territoriais ou reterritorializados que os estabilizam e, de outra parte picos de desterritorialização que os arrebatam (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 112). Em que consiste essa desterritorialização?

Um território é uma maneira de um corpo captar as forças do caos e habitar a terra, criar um mundo, é efeito de uma arte (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 388). É um ato que implica uma maneira de um corpo afetar e ser afetado por um meio (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 386), é um ato que surge numa margem de liberdade dos códigos desse meio (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 396). A desterritorialização se efetua sempre pelo menos através de dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem etc. “A mão apreensora implica uma desterritorialização *relativa* não apenas da pata anterior, mas da mão locomotora. Ela mesma possui um correlato, que é o objeto de uso ou ferramenta: o bastão como galho desterritorializado” (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 211). As desterritorializações e territorializações implicam toda uma formação dinâmica das potências do corpo e do próprio meio e se expressam em diferentes tipos de agenciamentos (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 79). Por exemplo, uma profissão, um ofício, uma especialidade implicam atividades territorializadas, mas também podem se descolar do território para construir em torno delas, e entre profissões, um novo agenciamento (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 400).

Se, por um lado, são os movimentos de desterritorialização que dão ao corpo um organismo, animal ou humano; por outro lado, são as desterritorializações que põem o corpo em devir, na medida em que este entra em conexão com elementos ou materiais que arrancam os órgãos de sua especificidade (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 316). São os devires, as singularidades que nascem desses devires, que podem romper com determinado estado de dominação social. Inúmeros processos de minorização atravessam uma sociedade (GUATTARI & ROLNIK, 1986, 75). Por exemplo, Deleuze e Guattari afirmam que, a sociedade pode suportar manifestações de interesse, mas as manifestações de desejo fazem saltar suas estruturas de base, mesmo numa escola maternal (DELEUZE &

GUATTARI, 1972, p. 455). Uma professora⁴⁶ pode fazer reivindicações modestas para desenvolver o seu trabalho, tais como utilizar os livros novos de literatura que estão empoeirando na biblioteca e aos quais os jovens da sala 203 não tem acesso. Não aquelas versões didáticas, condensadas, que “facilitariam” a compreensão, mas aquelas obras tal como foram produzidas, com a pluralidade de vozes que atravessaram uma vida e as nuances de sua escrita, com seus gritos, com seus cantos. Isso já causa algum incomodo no poder local. Por mais modesta que seja uma reivindicação, ela apresenta sempre um ponto que a axiomática (que constitui a maioria redundante) não pode suportar, quando as pessoas exigem colocar elas mesmas seus próprios problemas e determinar ao menos as condições particulares sob as quais estes podem receber uma solução mais geral (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 588).

Os axiomas funcionam como modelos, criam uma referência capaz de produzir uma maioria, um consenso, uma unanimidade. São redundantes porque funcionam para repetir o mesmo modo de ser do modelo, porque funcionam para produzir cópias do modelo.

“Os axiomas são enunciados primeiros, que não derivam de um outro ou não dependem de um outro. (...) Há no capitalismo uma tendência de adicionar perpetuamente axiomas. No fim da guerra de 1914-18, a influência conjugada da crise mundial e da revolução russa forçaram o capitalismo a multiplicar os axiomas, a inventar novos, no que concernia à classe trabalhadora, ao emprego, à organização sindical, às instituições sociais, ao papel do Estado, ao mercado externo e ao mercado interno. (...) O que faz variar a axiomática, em relação aos Estados, é a distinção e a relação entre mercado externo e mercado interno. Há notadamente multiplicação de axiomas quando se organiza um mercado interno integrado que concorre com as exigências do mercado externo. Axiomas para os jovens, para os velhos, para as mulheres etc.” (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 577).

Ora, Deleuze e Guattari, apontam a necessidade de distinguir um estado ou conjunto minoritário de um processo ou devir minoritário (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 357), isto é, apontam a necessidade de distinguir um grupo enquanto oprimido, enquanto excluído socialmente, enquanto não tem acesso a determinados direitos, enquanto sofre algum tipo de discriminação etc., de um grupo que afirma a sua minoridade (GUATTARI

⁴⁶ Erin Gruwell de Escritores da Liberdade.

& ROLNIK, 1986, p. 122). A sociedade tende a tratar os indivíduos ou grupos que não correspondem a certo padrão dominante (seja econômico, cultural ou social), como sendo minoritários, mas num sentido de infantilização, ou de marginalização. Enquanto são infantilizados, ou marginalizados, estes indivíduos ou grupos são considerados incapazes de ter um pensamento próprio, são considerados vítimas de uma sociedade opressora, ou tratadas como um problema de patologia social e, portanto, facilmente controladas e vigiadas por todo um conjunto de instituições que as assistem e procuram recuperá-las (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 122-123; GUATTARI, 1977, p. 185).

Para Guattari, um grupo afirma a sua minoridade na medida em que, por exemplo, enquanto mulher, ou negro, ou homossexual etc., o indivíduo ou grupo, coloque questões que digam respeito a um coletivo (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 73, p. 75), na medida em que a problemática singularizada em determinado campo não seja do domínio particular (individual) ou, menos ainda, do patológico (colocar-se na condição de marginal ou de vítima), e sim do domínio da construção de uma subjetividade que se conecta e se entrelaça com problemáticas que se encontram em outros campos que aquele colocado pelo grupo (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 75). Para ele, não se trata de buscar uma identidade, ou produzir uma nova subjetividade como modelo. O fato é que, ao produzir um *modo de existência-outro*, os devires, ou processos de singularização, colocam em questão determinada axiomática, determinado modelo de subjetividade. E, como de certo modo já foi dito, o que caracteriza um processo de singularização, de um grupo, por exemplo, é que ele seja automodelador, que seja capaz de captar os elementos da situação e construir suas próprias referências práticas e teóricas, seja capaz de ler a sua própria situação e aquilo que se passa em torno dela, criando novas possibilidades de vida.

Desejos-Signos-Problemas

Cartografias e Minorações

Meios de Expressão e Devir Ativo

Um grupo enquanto cria seus próprios processos, enquanto constitui as condições de uma análise de desejo, pode construir uma organização que não seja modelada pelo aparelho de Estado. Analisar o desejo, de maneira a seguir seus fluxos, diferentemente de interpretá-lo, buscar um significado para um significante (DELEUZE, 2002, p. 279, p.

375). A seguir, procurarei esboçar alguns traços de questões importantes a serem consideradas na dinâmica desse processo.

Um traço diz respeito aos acontecimentos que afetam uma vida, um grupo, e que os forçam a pensar, a criar, a experimentar outra maneira de estar juntos. Diz respeito ao encontro com signos e os desejos e problemas que envolvem esse encontro. Esses acontecimentos dizem respeito aos devires, às desterritorializações, ao que se passa entre os corpos que se encontram. Por exemplo, um projeto governamental que utiliza o espaço de uma escola – que utiliza a educação, como meio de integrar determinados grupos sociais marginalizados relativamente ao conjunto da sociedade –, pode produzir uma desterritorialização desse espaço, exigindo uma nova organização, novas posturas etc. Essa desterritorialização pode ser percebida, ou sentida, como uma violência, como algo desagradável, por parte de alguns, como vemos no filme “Escritores da Liberdade”: “Essa era uma escola de primeira linha antes deles virem para cá”. Ou, então, no filme “Vermelho como o Céu”, as desterritorializações produzidas a partir da chegada de uma criança (Mirco) em uma escola para cegos. Estrangeiro, em um território já constituído, Mirco passa a experimentar o espaço de maneira que, até então, seus colegas não o faziam. Essa experimentação contagia, de diferentes maneiras, os colegas da escola, o professor, alguns amigos de fora da escola etc., que se envolvem na produção de uma pequena máquina fabulatória feita pelas crianças. Ele mesmo se desterritorializa, em seus movimentos, em suas fugas, em seus encontros, e acaba criando novos territórios para si. O professor também se desterritorializa ao ponto de chegar um momento em que não sabe o que fazer e pergunta: “Concettina? Você está aqui há tantos anos. Para que serve esta escola? Para que serve? Ensinamos estas crianças a empalhar cadeiras, a nos obedecer. Mas sabe o que fazemos na verdade: Roubamos o que eles têm de melhor nessa idade. Seus sonhos”. O que está acontecendo? O que está se passando? Como lemos a situação? O que estamos ajudando a fazer de nós mesmos?

Outro traço importante diz respeito à capacidade de ler a situação, diz respeito à maneira como lemos os signos. Existe uma maneira de ler a situação que é apenas um exercício de reconhecimento do que já está dado e que nos mantém conforme aos valores estabelecidos. Uma leitura crítica dos valores estabelecidos ainda subordinada aos dispositivos da representação nos mantém preso aos conflitos tais como já estão

codificados, normalizados, institucionalizados (DELEUZE & BENE, 1990b, p. 121-122), pelos diversos equipamentos coletivos. Nesse sentido, é importante distinguir a leitura enquanto decodificação de códigos já dados e a leitura enquanto aprendizagem de signos. Signos enquanto forças que afetam. Deleuze e Guattari afirmam que não se pode apreender a desterritorialização nela mesma, mas apenas seus índices maquínicos (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 377; DELEUZE, 1993, p. 84). Uma maneira de apreender os índices maquínicos do desejo é a cartografia. Uma cartografia pode nos permitir apreender como um caso se apresenta a um corpo, os afetos dos quais um corpo é capaz, o que o coloca em movimento ou em repouso. Latitude e longitude são os elementos de uma cartografia (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 318). Deleuze e Guattari afirmam que a cartografia é uma política, uma prática que participa ativamente no traçado das linhas, enfrenta os mesmos perigos e as mesmas variações que elas (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 249). E elas podem ser de diferentes tipos. Há mapas de trajetos, há mapas de gestos (cozinhar ou recolher madeira), com gestos costumeiros e gestos erráticos, mapas de percepção etc. (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 248). E o mapa das fugas de Mirco? Fuga para encontrar a amiguinha, fuga para ir ao cinema, fuga para brincar nos porões da escola, fuga para visitar o amigo Ettore que trabalha no forno da fundição etc.

Henry Barthes, um professor de inglês, personagem do filme “O substituto”, começa a dar aulas na sala 11A. Para conhecer as habilidades de escrita de seus alunos, ele pede que os mesmos façam uma dissertação e propõe uma situação. “Você está morto, certo? Escrevam uma breve, mas detalhada dissertação sobre o que um amigo ou um de seus pais poderia dizer sobre você em seu funeral”. A dissertação não é apenas um meio do professor conhecer as habilidades de escrita de seus alunos, mas também uma maneira de fazer uma cartografia de seus afetos. Por exemplo: “As mulheres choram por mim no funeral...”, diz a dissertação de um garoto; “Fomos bons pais. Mesmo assim ela nos retribuiu por tudo que fizemos se matando. Criança estúpida e egoísta. Agora ela jamais entrará em Princeton”, diz a dissertação de uma garota, que não quis se identificar. Deleuze e Guattari afirmam que “os amores não se definem nem pelos seus objetos, nem pelas fontes e fins dos desejos ou das pulsões. Mas há *formas* de amor que são índices do caráter reacionário ou revolucionário do investimento pela libido de um campo social, histórico ou geográfico, do qual os seres amados e desejados recebem suas determinações” (DELEUZE &

GUATTARI, 1972, p. 438-439). E, no caso dos pais, estes também são agentes que inibem ou favorecem determinado tipo de afeto, determinado investimento de desejo, que é sempre social, histórico e geográfico (DELEUZE, 1993, p. 82, 86). E quais as intervenções a partir de uma cartografia? Quais as alianças? Com quais forças? Quais intercessores serão convocados para dar expressão a um desejo coletivo? Consideremos alguns aspectos do filme “Escritores da Liberdade”.

Ao iniciar seu trabalho em uma escola pública, Erin passa por uma série de dificuldades e decepções, mas procura manter-se em uma postura de aprendizado, tentando se dar conta do que está se passando, e ao mesmo tempo experimentando, tentando estabelecer algum tipo de conexão potente com seus alunos, com os colegas professores. Pode-se fazer uma cartografia de suas dificuldades e de suas decepções. Diante de todos os enunciados que depreciam os seus alunos ela suspende o julgamento. Ela também suspende o julgamento, quando estes a ofendem, ou fazem algum tipo de crítica. Ela está tentando avaliar, não julgar. Uma cartografia não procura a origem dos desejos, dos comportamentos, ela procura avaliar (DELEUZE, 1993, p. 84). Quais são as forças que atuam através desses enunciados, desses gestos? Alguns acontecimentos a deixam mais inquieta. Uma discussão em sala de aula em que os alunos questionam o sentido de seu trabalho. Uma aluna, por exemplo, diz: “Você não conhece nossa dor. Não respeita nosso jeito de viver. Temos que ficar aqui aprendendo essa merda de gramática e aí temos de voltar pra lá. E o que vai me dizer disso, hein? O que você está ensinando aqui que fará diferença na minha vida?”. Também o discurso racista de um colega professor: “A integração é uma mentira. Os professores não podem dizer isso, pois perderiam o emprego por racismo. Então, por favor, deixe de fazer onda Erin. Está sendo ridícula. Você não sabe nada sobre eles”. Depois dessas falas, ao ver como os alunos da escola se agrupavam de maneira segmentada, separados por etnia, durante o intervalo, a professora começa a entrar em outro movimento, em outro tipo de experimentação. As intervenções assumem outro tom.

A professora se dispõe experimentar outras práticas, das quais se pode extrair uma cartografia dos afetos. Ela convida seus alunos a participarem desse processo. De algumas dessas experimentações, pode-se dizer que a cartografia passa a ser uma espécie de intervenção na qual os próprios alunos participam. Por exemplo, quando ela os convida

para o “jogo da linha”, é uma maneira de eles, juntos, perceberem e sentirem, como o caso se apresenta aos corpos. Ao fazer algumas perguntas simples a respeito de suas preferências de música, a respeito de fatos que aconteceram em suas vidas, se já foram presos, se já perderam amigos etc., juntos, puderam se ver de frente, perceber e sentir, no movimento dos corpos em direção a uma linha colada no centro da sala, algumas coisas que os aproximavam. Erin propõe aos alunos que eles escrevam um diário relatando o que quiserem de maneira livre. Ao fazer essa proposta, além de criar um meio de expressão através da escrita, ela cria um meio de eles pensarem a respeito dos acontecimentos que afetaram e que estavam afetando suas vidas, um meio de gritarem seus problemas, suas dores, seus sofrimentos. Ela também procura encontrar livros que pudessem mobilizar seus corpos e mentes. Michèle Petit afirma que durante um bom tempo o corpo foi esquecido nas pesquisas sobre leitura, reduzida a uma atividade mental, enquanto que o que se dá é uma atividade física, engajando de maneira indissolúvel corpo e mente (PETIT, 2012, p. 64). Deleuze e Guattari afirmam que “ler um texto nunca é um exercício erudito à procura de significados, e ainda menos um exercício altamente textual à procura de um significante, mas é a utilização produtiva da máquina literária, uma montagem de máquinas desejantes, um exercício esquizoide que consegue libertar o poder revolucionário do texto” (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 125-126). Através dos livros, dos filmes, dos documentários, de visitas a museus etc., os jovens puderam encontrar seus intercessores e conectar-se com o que estava acontecendo com eles de maneira mais potente. Por exemplo, me parece interessante a fala de um aluno, o único branco da sala, ao assistir um documentário a respeito da luta pelos direitos civis na década de 60: “Em 1961, um grupo inter-racial pelos direitos civis viajou pelo Sul num ônibus para desafiar a segregação. Negros sentavam na frente e brancos, atrás. Eles foram atacados, jogaram bombas, mas continuavam indo. Em Montgomery, Alabama, Jim Zwerg se ofereceu para descer primeiro sabendo que uma multidão os aguardava. Ele quase foi espancado até a morte para que os outros fugissem. Esse tipo de coragem é inacreditável para mim. Tinha medo de apenas estar nesta sala, e tinha vergonha porque sempre fui o burro da escola, mesmo entre meus amigos. Não sou mais. Eu devo ter alguma coragem porque poderia ter mentido para sair, mas eu fiquei. Eu fiquei”. Essa fala me parece interessante, pois mostra a mudança nos afetos, seja em relação a ele mesmo, seja em relação a seus colegas, e como o acesso a

diferentes domínios da cultura, diferentes objetos culturais, permitiu essa mudança. Há toda uma variação do corpo e seus afetos.

Quando consideramos essas intervenções, e tantas outras, tanto da professora, quanto dos próprios alunos, podemos distinguir as alianças feitas pelo grupo, não apenas com pessoas, mas também com determinado tipo de forças, de afetos. Talvez possamos dizer que tenha havido nessas intervenções um procedimento que Deleuze e Guattari chamam de minoração. Em seu estudo de Carmelo Bene, por exemplo, Deleuze utiliza o termo minorar para se reportar a um conjunto de operações através dos quais se extrai os elementos de poder de uma obra, de uma atividade artística, no caso, o teatro, como procedimento de um processo de criação (DELEUZE & BENE, 1990b, p. 94-102). Já havíamos dito, mais acima, que diversos processos de minorização atravessam uma sociedade.

No caso do filme que estamos comentando, podemos perceber algumas operações em que isso ocorre a partir das alianças que o grupo estabelece, a partir das escolhas dos intercessores, a partir das intervenções da professora e dos próprios alunos. Essas operações se estabelecem a partir das cartografias que o grupo fez. Os elementos de poder passam tanto pelas pessoas, quanto por gestos, pela língua, textos, práticas etc. Por exemplo, uma pessoa que bloqueava os investimentos de desejo do grupo era a orientadora pedagógica. Até o simples acesso dos livros novos da biblioteca para os alunos da sala 203, ela bloqueou. A partir de um determinado momento Erin passou a ignorá-la, procurou outros meios para conseguir fazer passar os fluxos de desejo do grupo. Outro elemento que foi extraído foi certa representação da professora enquanto alguém que deveria ser respeitada só por ser professora: “Eu não te conheço. Como vou saber se não é mentirosa? Como vou saber se não é uma pessoa ruim? Não vou te respeitar só porque te chamam de professora”. Durante uma discussão com a sala, há uma contestação recíproca e, aos poucos, começa se estabelecer uma relação de confiança e de diálogo aberto entre as pessoas do grupo. Outro elemento de poder que foi extraído foi a gramática. No início de seu trabalho, a professora chegou a utilizar letras de músicas e a literatura como pretexto para o estudo da gramática. Em seu estudo a respeito do preconceito linguístico, Marcos Bagno nos chama a atenção para vários mitos presentes no ensino de línguas. Um deles é o de que “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” (BAGNO, 2011, p. 78).

Deleuze e Guattari afirmam que uma regra de gramática é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 96). Por exemplo, eles afirmam que a máquina de ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo etc.). Para eles, a professora não informa quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo, ela “en-signa”, quer dizer, ela dá ordens, ela comanda (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 95). A linguagem não é comunicativa, nem informativa, sem antes ser uma palavra de ordem, a qual remete a atos que estão ligados a enunciados por uma “obrigação social”. As palavras de ordem são os pressupostos implícitos ou atos de fala em curso numa língua num dado momento (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 100). Ao fazerem esse tipo de afirmação, Deleuze e Guattari pretendem problematizar um dos postulados da linguística que afirma que a linguagem seria informativa, quando a consideramos relativamente a um estado de coisas (significância) e comunicativa, quando a consideramos relativamente aos sujeitos em interação (subjativação).

De certa maneira, todas essas intervenções exploram as minoridades que atravessavam a vida daqueles jovens, a violência que eles sofriam e a violência que eles cometiam. Dizendo de outra maneira, essas intervenções extraem as minoridades de seus atos, ou invés de tentar recuperá-los, de tentar readaptá-los à formação social dominante. Nesse processo, diferentes objetos culturais intervêm como intercessores do processo de produção de suas próprias vidas. A educação deixa de ser um instrumento de reprodução da cultura. A sua função deixa de ser transmitir um saber. Os estudantes deixam de serem meros consumidores. Há um consumo produtivo da cultura, e não um consumo reprodutivo. A análise do desejo é o próprio processo de criação da vida. Não é uma interpretação, onde se busca um sentido já dado. É um processo através do qual um grupo se reapropria dos meios de produção de sua própria subjetividade. Essa produção reside numa função existencializante, numa temporalização que conecta componentes heterogêneos de maneira a engendrar a vida. A realização de um processo não é uma terra prometida e preexistente, mas uma terra que se cria ao longo de sua tendência, de seu deslocamento, de sua desterritorialização (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 384).

8. ABERTURA AO PROBLEMÁTICO

Capitalismo Mundial Integrado e Produção da Subjetividade

Em diferentes obras e artigos, Deleuze e Guattari chamam a atenção para as transformações técnico-científicas, para a semiotização coletiva, para o uso que se tem feito dessas técnicas e dessas semióticas no trabalho e na produção da subjetividade, instaurando novas formas de exercício de poder e dominação. Esses meios técnicos e semióticos são, por um lado, regulados de maneira unívoca por uma economia do lucro, por um sistema que visa ao crescimento pelo crescimento, à produção pela produção, gerando desequilíbrios ambientais, econômicos e sociais, que colocam em risco a vida na superfície do planeta e que deterioram as relações humanas (GUATTARI, 1995, p. 07) e por outro lado, são utilizados de modo a produzir uma subjetividade adequada à produção capitalista na medida em que o poder se exerce de modo a gerar o mundo da infância, do amor, da arte etc., assegurando assim o controle sobre a existência (GUATTARI, 1995, p. 34; GUATTARI, 1986, p. 171; DELEUZE, 2003b, p. 298-300).

O que é mais grave quando colocamos em pauta a questão da subjetividade é que, para Deleuze e Guattari, o controle da vida se dá também a partir da captura do desejo⁴⁷. Guattari afirma que a simples repressão já não é suficiente. Ao considerar a molecularização do fascismo⁴⁸ na sociedade contemporânea, ele afirma que o capitalismo se mantém impondo modelos de desejo, fazendo com que as massas exploradas

⁴⁷ Uma frase de uma propaganda em um outdoor há algum tempo atrás, em Campinas, dizia: “Desejo, é isso que a boa propaganda provoca”. Fischer afirma que uma menina de catorze anos, atendida por uma instituição que recebe adolescentes carentes do sexo feminino, em Porto Alegre, ao ser consultada sobre suas necessidades materiais – vestuário principalmente – redige sua lista de prioridades. Segundo ela, os primeiros itens da lista foram: um par de tênis *Nike* e uma calça *jeans* “de marca” (FISCHER, 1998, p. 424). Ao consumir um produto, uma marca, é também um modo de vida que se consome. Segundo Melinda Davis, a indústria do marketing é a “mãe do desejo”, uma ciência prospectiva do desejo (DAVIS, 2003, p. 20) que, a partir de uma perspectiva darwinista (DAVIS, 2003, p. 81), considera que alguns instintos básicos de sobrevivência continuam atuando em nossa cultura: a fome (apetite), o poder e a dominação (status) e a atração física (sexo) (DAVIS, 2003, p. 92). O documentário “Crianças: Alma do Negócio” nos mostra várias propagandas brasileiras nas quais aparece esse tipo de investimento de desejo. Daí talvez não seja exagerado o professor Henry Barthes, do filme “O Substituto”, usar a expressão “holocausto do marketing”, para se reportar à maneira como os jovens são bombardeados 24hs horas por dia pela publicidade e propaganda.

⁴⁸ Guattari afirma que o fascismo é um tema chave para abordar a questão do desejo no campo social (GUATTARI, 1977, p. 44).

interiorizem esses modelos. É nesse sentido que se atribui a cada um “uma infância, uma posição sexual, uma relação com o saber, uma representação do amor, da honestidade, da morte etc.” (GUATTARI, 1977, p. 61). Se as sociedades capitalistas tendem a produzir uma subjetividade serializada, a partir de modelos padronizados de subjetividade, a subjetivação enquanto criação de novas possibilidades de vida se faz através de linhas de fuga em ruptura com esses modelos, constituindo novos tipos de acontecimentos, ainda que pequenos (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 453; DELEUZE 1990a, p. 239).

Uma maneira de colocar a questão

Considerando as lutas de nossa época, Guattari afirma a necessidade de uma reapropriação dos meios de produção da subjetividade para que possamos criar uma nova maneira de viver em sociedade. Por exemplo, para ele, os novos meios técnico-científicos são capazes de resolver muitos dos problemas colocados hoje para a humanidade, mas as forças sociais organizadas e as formações subjetivas constituídas têm se mostrado incapazes de se apropriar desses meios e torná-los operativos em outro sentido (GUATTARI, 1995, p. 12), de modo a enriquecer a nossa relação com o mundo (GUATTARI, 1992, p. 33). O que está se passando? O que estamos ajudando a fazer de nós mesmos? Como as práticas educacionais intervêm nesse processo? A ideia de uma estética da existência implica uma abertura ao problemático, implica uma problematização da maneira de nos relacionarmos com os outros, com mundo e com nós mesmos. Para Guattari, trata-se de uma atitude na qual indivíduos ou grupos assumem a sua própria finitude e se apropriam dos meios de produção da subjetividade para criarem novas possibilidades de vida. E isso tem a ver com um processo de desejo. O processo do desejo é a alegria que aumenta nossa potência de agir e de sentir. A partir da leitura que Deleuze faz de Espinosa, podemos afirmar que nos tornamos efetivamente ativos na medida em que conquistamos nossa potência de agir e de sentir, na medida em que nos tornamos capazes de fazer face aos maus encontros que não podemos evitar (DELEUZE, 1968, p. 266), na medida em que a vida se torna expressiva (DELEUZE, 1968, p. 298).

A noção de estética da existência foi uma maneira que encontramos para entrar na complexidade do campo educacional, que consiste no fato de estar conectado a uma pluralidade de estruturas de saberes que o constituem (os saberes das disciplinas, as

diferentes profissões etc.), e ao fato de esse campo não ser indiferente aos demais problemas vividos pelos seres humanos, afinal, não há como dissociar o aprendizado dos problemas vividos pelo ser humano, os quais atravessam os diversos campos de saberes, e as práticas educacionais. Dito de outra maneira, encontramos o problema da liberdade e da produção da subjetividade para atravessar o caos educacional. Mas não há liberdade sem certo grau de potência e certa capacidade expressiva. Esta liberdade se realiza e se desenvolve a partir do modo como os corpos se encontram e se compõem. O que coloca em movimento esses encontros são os desejos e os problemas que atravessam esses corpos, desejos e problemas germinados pelos afetos-signos-forças suscitados pelos encontros entre esses corpos, quer dizer, entre essas vidas, e desses corpos com outros corpos, com outros signos. Nesses encontros, pode-se estabelecer um programa, ou se estabelecer uma maneira de lidar com um programa que lhe foram impostos ou propostos. Um curso é como que uma aventura que um grupo vive a partir de um programa, a partir de uma experimentação, tornado próprio. Durante o curso desse programa, dessa experimentação, podem ocorrer modificações, descobertas. Novas maneiras de viver, de sentir, de perceber o mundo, podem surgir. Não se trata de dar uma utilidade, ou uma finalidade, ao corpo. Mas de dar vitalidade à vida, fortalecer a vida. A educação, em uma cidade que ama a liberdade, investe no devir-ativo de seus membros. Um governo, que tem o seu olhar voltado para o horizonte, investe no devir-ativo de seus cidadãos, o qual não se reduz a preparação para o mundo do trabalho, nem a uma instrumentalização para a cidadania. Não se trata de levar as coisas às crianças, criar uma relação de dependência relativamente às pessoas, mas de levar as crianças às coisas que possam aumentar sua potência de agir e de sentir.

Estética e Micropolítica

Considerando que o poder incide sobre a produção e reprodução da vida, é de extrema importância uma abordagem estética e micropolítica da existência. Deleuze já dizia que quanto mais nossa vida cotidiana aparece estandarizada, estereotipada, submetida a uma reprodução acelerada de objetos de consumo, mais deve a arte ligar-se a ela e dela arrancar uma pequena diferença (DELEUZE, 2003a, p.375). Com isso não se trata de afirmar uma saída para a vida pela arte. Trata-se de sair, não em arte, quer dizer, em espírito, mas em vida, em vida real, trata-se de traçar linhas, linhas de fuga ativa ou de

desterritorialização ativa (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 230). Guattari afirma que um músico ou um pintor, por exemplo, está mergulhado em tudo o que foi a história da pintura, em tudo que a pintura é em torno dele e, no entanto, ele a retoma de uma maneira singular. Para ele, pode-se pensar da mesma maneira relativamente à vida, ou seja, vivemos nossa existência com as palavras de uma língua que pertence a milhões de pessoas, vivemos em um campo social atravessado por diferentes semióticas etc., e, no entanto, nós vamos viver e morrer numa relação totalmente singular com esse cruzamento.

De certa maneira, foi o que quisemos dizer quando afirmamos que podemos pensar em uma dramaturgia a partir da maneira como os indivíduos ou grupos se relacionam com os equipamentos que intervêm na produção da vida, a partir da dinâmica através da qual o mundo, que tal ou tal dispositivo envolve, é efetuado ou contraefetuado pelos corpos que neles atuam. O que dramatiza é a intensidade. Se a maneira como a arte organiza o material a torna apta a captar a intensidade das forças (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 406), podemos afirmar que essa dramaturgia implica um combate. Um combate de minoração, um devir menor, uma arte menor.

Em certo sentido, essa afirmação de Guattari coloca problemas que dizem respeito à *poiése*, quer dizer, dizem respeito aos problemas de criação e de instauração de uma obra, de uma existência. Como já dissemos, ao considerar problemas relativos à arte e à criação, René Passeron distingue diferentes tipos de estudos que podem ser feitos relativamente a uma obra, seja no que diz respeito à sua estrutura, seja no que diz respeito aos procedimentos de criação, seja no que diz respeito à recepção dessa obra. Nesse sentido, ele distingue a *poiética*, cujo objeto de estudos é a “instauração”, a criação de obras; a *estética* em sentido estrito, que se ocupa das obras “sob o ângulo de sua recepção” e; entre as duas, as *ciências da arte* (como a poética, a musicologia etc.), que tratam das “estruturas específicas da obra” (PASSERON, 1975, p. 11-23). Essas distinções nos pareceram importantes para pensarmos as práticas educacionais não apenas a partir do problema da recepção, muitas vezes da recepção de algo já dado (um saber sistematizado), mas também a partir do problema da instauração de uma obra, das intervenções de todos aqueles que atuam no processo educacional.

Considerando as práticas educacionais a partir do problema da instauração de uma obra, podemos pensar a ação cultural como uma maneira de agenciar a cultura a partir da

sua materialidade e não como uma maneira de interpretá-la, determinar o significado, transmitir um saber. Simondon afirma que no gesto de uma criança que reinventa um dispositivo técnico há a mais autêntica cultura (SIMONDON, 1989a, p. 107). Segundo ele, os elementos que compõem um objeto são portadores de tecnicidades. As tecnicidades são potências, no sentido o mais pleno do termo, quer dizer, capacidades de produzir ou sofrer um efeito de uma determinada maneira (SIMONDON, 1989a, p. 74). É nos elementos que compõem um objeto técnico que a tecnicidade existe de maneira mais livre, enquanto que nos indivíduos e nos grupos ela está em estado de combinação (SIMONDON, 1989a, p. 73). Já dissemos que, para Deleuze e Guattari, “ler um texto nunca é um exercício erudito à procura de significados, e ainda menos um exercício altamente textual à procura de um significante, mas é a utilização produtiva da máquina literária, uma montagem de máquinas desejanças, um exercício esquizoide que consegue libertar o poder revolucionário do texto” (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 125-126).

Uma ação enquanto maquinação da cultura, dos objetos culturais, da natureza, é uma maneira de dar vida à cultura, um sopro de vida, um salto. É uma maneira de nos apropriarmos dos meios de produção e dos meios de expressão. Fazer um uso produtivo e não um uso reprodutivo da cultura, para criar novas possibilidades de vida, a partir da maquinação dos desejos e problemas. E quando falamos em objetos culturais trata-se de considerar as ideias, as construções, a rua, a IX Sinfonia, um lápis, um livro, um corpo capaz de falar e ter ideias, uma maneira de dançar, uma brincadeira etc. E não sabemos o que pode um corpo, uma dança, um livro, uma ideia, enquanto não os experimentamos. De certa maneira isso implica em nos colocarmos na fronteira das épocas, no sentido em que Bakhtin definia certo tipo de romance de formação, onde surgem em toda a sua envergadura “os problemas da realidade e das possibilidades do ser humano, da liberdade e da necessidade, os problemas da iniciativa criadora” (BAKHTIN, 2003, p. 222), criadora de si e do mundo. Uma organização romanesca, uma experiência polifônica, dialógica, heterogênea, problemática, menor. E, quem sabe, aberta ao Cosmo ⁴⁹ para captar as forças numa “obra” (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 416).

⁴⁹ “É a sobriedade dos agenciamentos que torna possível a riqueza dos efeitos da Máquina. Frequentemente se tem tendência demais a reterritorializar-se na criança, no louco, no ruído. Nesse caso, *permanecemos no vago*, em vez de darmos consistência ao conjunto vago, ou de captar as forças cósmicas no material

Em suas aulas na Sorbonne, Merleau-Ponty já dizia que o problema do pedagogo é o problema de todo experimentador: ele modifica seu sujeito (MERLEAU-PONTY, 1998, p. 90). E ele não modifica a si mesmo? O que me parece interessante na afirmação de Merleau-Ponty é o fato de ele pensar o educador enquanto um experimentador. Não seria também um pensador? Uma questão que está implicada nessa abordagem maquínica da cultura é a não dissociação entre ensino e pesquisa. Por isso, temos pensado em termos de experimentação, de intervenção, e não de ensino, de en-signamento. Experimentar o pensamento envolve pesquisa. Em geral, se faz uma segmentação entre ensino e pesquisa, seja no interior de uma instituição, uma universidade, por exemplo, seja entre instituições: a escola como espaço de ensino e a universidade como espaço de pesquisa. Na prática, vários educadores, enquanto pensadores e experimentadores, rompem com essa segmentação. Na medida em que o professor transforma-se num pesquisador, ele também produz conhecimento. Bagno, por exemplo, propõe que os professores em geral, e o professor de língua em particular, que é o caso de sua pesquisa, tenha uma nova postura em relação a seu próprio objeto de trabalho, uma postura de pesquisa. Para ele, toda ciência, para merecer esse nome, tem que ser “um trabalho em andamento”, uma construção ininterrupta, uma “obra aberta” (BAGNO, 2012, p. 141-143). O próprio Deleuze, por sua vez, afirma que dava aula a respeito do que não sabia. Suas aulas eram expressão de uma pesquisa, uma experimentação do pensamento. A ruptura dessa segmentação, entre ensino e pesquisa, é de extrema importância, faz parte de um combate, no sentido que já dissemos mais atrás. Retomemos alguns aspectos.

Como já dissemos, um dos aspectos da experimentação em La Borde, implicava um questionamento da própria política cognitiva, do próprio objeto da psiquiatria, uma interrogação a respeito das lutas que envolviam o seu funcionamento, os conhecimentos produzidos a respeito da loucura etc. Uma teoria não exprime, não traduz, não aplica uma prática, ela é uma prática (DELEUZE, 2003b, p. 290), na medida em que ela é uma maneira de intervir em alguma realidade, em algum campo problemático. Um educador pode atuar

desterritorializado. (...) É que o combate, se combate há, passou para outro lugar. Os poderes estabelecidos ocuparam a terra, e fizeram organizações de povo. Os meios de comunicação de massa, as grandes organizações do povo, do tipo partido ou sindicato são máquinas de levar ao vago, e que operam efetivamente a confusão de todas as forças terrestres populares. Os poderes estabelecidos nos colocaram na situação de um combate ao mesmo tempo atômico e cósmico, galáctico” (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 425-426).

enquanto químico, enquanto filósofo, enquanto historiador etc., ou seja, a partir de um campo problemático. Dissemos que há toda uma problemática da relação dos signos com os meios de expressão, dos problemas e o campo de atualizações em que eles (os problemas) são exprimidos (DELEUZE, 2003a, p. 232), seja na arte, seja na ciência, seja na filosofia, enfim, nos mais diversos domínios das atividades humanas. De certa maneira, a invenção de novas possibilidades de vida passa pela invenção de novos meios de expressão. Relativamente à filosofia, por exemplo, Deleuze afirma que a pesquisa por novos meios de expressão filosófica foi inaugurada por Nietzsche e deve prosseguir (DELEUZE, 2003a, p.4, p. 16). E o uso que ele faz da história da filosofia, seja em seus livros, seja em suas aulas, não é uma maneira de criar novos meios de expressão relativamente aos filósofos que ele estuda? Não é uma maneira de usá-los como intercessores e experimentar como suas obras podem nos ajudar a colocar melhor os problemas que vivemos? Ou, então, capturar forças não pensáveis? A filosofia moderna “tende a elaborar um material de pensamento para capturar forças não pensáveis em si mesmas. É a filosofia-Cosmo, à maneira de Nietzsche”, afirma Deleuze (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 422).

Um aspecto importante, relativamente a essa pesquisa de novos meios de expressão, diz respeito à distinção que Deleuze e Guattari fazem, por exemplo, entre uma ciência (também a arte, a filosofia, a literatura) maior e uma ciência menor. A partir de sua aliança com Nietzsche, Deleuze já apontava a importância de uma transformação das ciências do homem, a importância de se ultrapassar o utilitarismo presente nessas ciências, a importância de se ultrapassar o que há de reativo (a utilidade, a adaptação, a regulação) nas ciências de uma maneira geral (DELEUZE, 1998, p. 51, p. 83) e buscar uma ciência ativa, ou o que há de ativo nas ciências. Esse caráter reativo nas ciências é expressão de uma conformidade aos problemas colocados pela cultura de uma época, o que faz com que elas se tornem um instrumento das forças dominantes em determinada formação social. Uma ciência ativa deve nos permitir avaliar as conexões reais entre as forças que atuam quando falamos, quando vemos, captar esse terceiro (quem?) que nos faz ver, nos faz falar (DELEUZE, 1998, p. 84-85).

Essa distinção entre uma ciência ativa e uma ciência reativa, é importante para compreendermos os desdobramentos e as distinções que Deleuze e Guattari fazem entre uma ciência maior e uma ciência menor. Por exemplo, em o “Anti-Édipo” Deleuze retoma

essa problematização das Ciências, e também das Artes, a partir de Nietzsche, juntamente com Guattari. À arte e à ciência enquanto instrumentos a serviço do poder, a serviço do capital, eles contrapõem uma ciência e uma arte enquanto processo e enquanto experimentação, e um uso das ciências e das artes não mais a serviço do Estado (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 442-445, 455). Essa ciência ativa, ou menor, tem certa relação com o problemático, ela é afetiva, os problemas são afetivos (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 448).

Questões-Máquina e Abertura ao Problemático

Deleuze afirma, a partir de Espinosa, que em geral vivemos no acaso dos encontros e aí permanecemos em uma vaga experiência das coisas, dos outros, do mundo, nos deixando muitas vezes nos levar pela imaginação, por imagens representativas, ou então, por discursos vagos, por aquilo que ouvimos dizer (DELEUZE, 1968, p. 268), estamos englobados pelo arquivo audiovisual. Nesse sentido, ao pensar a educação e a existência em termos poéticos, a arte no seu fazer, esta não se faz sem uma estética, sem uma problematização da recepção, uma problematização da experiência da recepção (ZERAFFA, 1975, p. 44). Zourabichvili nos alerta que a criação não surge de uma decisão arbitrária ou de um decreto (ZOURABICHVILI, 1996, p. 18), mas por uma necessidade da existência⁵⁰, pois é preciso que algo force o pensamento, que o faça se mexer, que o leve a uma procura (ZOURABICHVILI, 1996, p. 22). E o que força o pensamento é o *afecto*, o encontro com um signo como acontecimento, com algo de intolerável. Signo cujo *afecto* nos deixa paradoxalmente sem afeto, desafetados, desarmados face às situações elementares, impotentes face aos clichês de nossa vida cotidiana (ZOURABICHVILI., p. 20). Mas também pode acontecer a alguém de “se perder” na cor dos olhos do outro (STERN, 1989, p. 48), na língua das borboletas, naquela aula da professora “da bolsa amarela” que falou que o universo é infinito. Mas também uma experiência emergente de si pode nos lançar a uma procura. Deleuze e Guattari afirmam que compreendemos mal as

⁵⁰ “É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto em outra atividade, senão não há nada de modo algum. Um criador não é um sacerdote que trabalha por prazer. Um criador só faz o que ele tem absolutamente necessidade” (DELEUZE, 2003b, p. 292).

questões das crianças se não vemos aí questões-máquinas (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 313).

Um pequeno bloco de infâncias

Depois da escola, um grupo de garotos iam jogar bola na rua. Certo dia, um deles, o mais fraquinho, magricela, começou a chorar depois de ter perdido uma partida de futebol (rebatida), e queria levar a bola para casa. E poderia, ele era o dono da bola. O mais velho, e também um dos mais habilidosos do grupo, pegou a bola e chamou o garoto. Ele resolveu ensinar o garoto magricela a chutar a bola “direito”. Não que o garoto não soubesse, mas ele chutava “de bico”, e assim tinha dificuldade de controlar a direção e a força da bola. Além disso, chutando daquele jeito, o dedão do pé estava sempre lesionado. O magricela resolveu acompanhar o mais velho. Ele observou com mais atenção o jeito que o mais velho chutava. Ele ainda não havia prestado atenção naqueles pequenos detalhes, no modo como o mais velho chutava. Então ele experimentou, do jeito dele, chutar a bola de outro modo, e aos poucos sentiu que poderia controlar melhor a direção em que chutava a bola e que seu chute ficava mais potente. O garoto esqueceu o choro, e todos voltaram a jogar bola novamente.

Alguns anos mais tarde, esse mesmo garoto, já em outra escola, e não tão magricela, foi convidado por um colega para ajudá-lo a fazer uma máquina. O colega mais velho estudava numa série mais adiantada do que ele e havia ficado encantado com a aula da professora de ciências. O pai dele era mecânico. Então resolveu fazer uma máquina a vapor, que poderia funcionar como um foguete, ou motor de um carro. O colega ficou encantado com o convite e juntos começaram a maquinação. Começaram a maquinar, juntando peças de metais, indo à biblioteca pública em busca de modelos de motores, desenhando projetos de como seria a máquina que eles construiriam. E isso durou um mês, até que o mais velho resolveu mostrar o projeto para a professora de ciências e pedir ajuda. A professora, ao ouvir o aluno, ao ver o projeto, ao pressentir as maquinações que estavam se desenrolando em torno daquela ideia, resolveu marcar um encontro entre os garotos e o namorado dela, que era engenheiro mecânico. E quando o engenheiro disse para os garotos que aquele tipo de máquina “já existia”, e que era inviável economicamente fazer um “carro movido a vapor”, fazer um carro com aquele tipo de tecnologia, ele o fez com todo o cuidado para não bloquear as maquinações futuras daqueles garotos. Aquele garoto não compreendeu muito bem esse tal de “inviável economicamente”, mas essa coisa de que existe uma potência na matéria e na composição dos materiais, não saiu mais da sua cabeça.

Ah, que maquinações vai desenvolver o filho dos professores de história, depois que este “descobriu” com a “professorinha” do primário que o “universo é infinito”? E o garoto ficou tão fascinado por aquela aula da professora “da bolsa amarela” que ficou semanas se interrogando a respeito do universo, da vida etc. E quem sabe se todas essas interrogações não tenham durado até quando decidiu estudar química, estudar a matéria e suas composições, na universidade? A matéria, a vida, o corpo e os afetos, o corpo e o pensamento. O cosmo.

Guattari propõe algumas questões-máquinas para aqueles que queiram romper o círculo mortal da cultura enquanto estratificação da vida, e se lançar em outra produção desejante: Como estou ligado ao que se passa? Como criar meios de expressão relativamente autônomos e, portanto, irrecuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder? Que intervenções poderiam ajudar a sair das territorialidades que os cercam? Em que direção se procura um desejo coletivo? (GUATTARI, 1977, p. 174, p. 181). Ao pensar a educação a partir de uma ideia de estética da existência, essas foram algumas perguntas iniciais disparadores de outros tantos procedimentos dessa pesquisa. No transcorrer do processo outras tantas questões-máquinas surgiram, se mostraram importantes e necessárias para a época em que vivemos. Entre as quais, destaco: O que estamos ajudando a fazer de nós mesmos? (ORLANDI, 2005, p. 217-238). A construção desse texto é uma experimentação para dar expressão a algumas dessas questões-máquinas... Uma abertura ao problemático...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras de Deleuze & Guattari

- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *L'Anti-Oedipe: Capitalisme e Schizophrénie*. Paris: Minuit, 1972.
- DELEUZE, Gilles. *Le Bergsionisme*. Paris: PUF, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Critique et Clinique*. Paris: Minuit, 1993.
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Dialogues*. Paris: Flamarion, 1977.
- DELEUZE, Gilles. *Différence et Répétition*. Paris: PUF, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Deux Régimes de Fous: textes e entretiens 1975-1995*. Paris: Minuit, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Paris: Minuit, 2004.
- DELEUZE, Gilles. *L'île déserte et autres texts: texts et entretiens 1953-1974*. Paris, Minuit, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Cinéma 2: L'Image Temps*. Paris, Minuit, 1985.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Kafka: pour une littérature mineure*. Paris: Minuit, 1975.
- DELEUZE, Gilles. *Logique du Sens*. Paris: Minuit, 1969.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mille Plateaux: Capitalisme et Schizophrénie II*. Paris: Minuit, 1980.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche et la Philosophie*. Paris: PUF, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *Pourparlers*. Paris: Minuit, 1990.
- DELEUZE, Gilles. *Proust et les Signes*. Paris: PUF, 1996.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit, 1991.
- DELEUZE, Gilles & BENE, Carmelo. *Superpositions*. Paris: Minuit, 1990.
- DELEUZE, Gilles. *Spinoza et Le Problème de L'Expression*. Paris: Minuit, 1968.
- DELEUZE, Gilles. *Spinoza: philosophie pratique*. Paris: Minuit, 1981.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Trad. Maria C.F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1995.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e GUATTARI, Félix. *La Révolution Moléculaire*. Paris: Recherches, 1977.
- GUATTARI, Félix. *Les Années D'Hiver: 1980-1985*. Paris: Barrault, 1986.
- Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- GUATTARI, Félix. *Linhas de Fuga: por um outro mundo de possíveis*. Paris: Éditions de L'Aube, 2011.
- GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUATTARI, Félix & NEGRI, Toni. *Os Novos Espaços de Liberdade*. Ed. Centelha, 1987.
- GUATTARI, Félix. *Psicanálise e Transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida: Idéias & Letras, 2004.

De outros autores

- ADORNO, Theodor W. *Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar*. In: Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis, 1995, p. 83-103.
- AIRA, César. *Pequeno manual de procedimentos*. Eduard Marquardt & Marco Maschio Chaga (Org.). Curitiba: Arte & Letra, 2007.
- ARROYO, Miguel G. *As relações sociais na escola e a formação do trabalhador*. In: Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola? Celso J. Ferretti, João dos Reis Silva Jr., Maria Rita N. S. Oliveira (orgs.). São Paulo: Xamã, 1999, p. 13-41.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2011.
- BAKHTIN, MIKHAIL. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes 2003.
- BAKHTIN, MIKHAIL, *Esthétique et Théorie du Roman*. Paris: Gallimard, 1978.
- BARROS, Flávia Regina de. *Mediação e afetividade: histórias de mudanças na relação sujeito-objeto*. In: Sérgio Antônio Leite (Org.). Afetividade e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 147-173.
- BAUMAN, Zygmunt. *A Arte da Vida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.
- BERSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- BOUDON, Raymond. *L'art de se persuader: des idées douteuses, fragiles ou fausses*. Paris: Fayard, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRÉHIER, Émile. *La theorie des incorporels dans l'ancien Stoïcism*. Paris: Vrin, 1989.
- BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da Mitologia*. Trad. David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- COELHO, TEIXEIRA. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CODO, Wandelely (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos*. In: Caminhos Investigativos I. Marisa Vorraber Costa (Org.). Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 102-127.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Uma vida de professora*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.
- DAVIS, Melinda. *A nova cultura do desejo*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- DEWEY, John. *Reconstrução em Filosofia*. Trad. Marseley De Marco Martins Dantas. São Paulo: Ícone Editora, 2011.
- DICKENS, Charles. *Tempos Difíceis*. Trad. Clube do Livro. São Paulo: Clube do Livro, 1969.
- DOCTORS, Marcio. *Projeto Respiração*. RJ: Editora Cabogó, 2012.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- DUMOULIÉ, Camille. *O desejo*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DURKHEIM, Émile. *Sociologia, Educação e Moral*. Trad. Evaristo Santos. Porto, RÉ S Editora, 1984.

- DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. In: Luiz Heron da Silva (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, p. 424-439.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits II: 1976-1988*. Édition établie sous la direction de Daniel Defert e François Ewald avec la collaboration de Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Theresa da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Theresa da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. Trad. Maria Theresa da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *O Poder Psiquiátrico*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FREINET, Célestin. *Para uma Escola do Povo*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FREINET, Célestin. *A saúde mental da criança*. Trad. Clara Felgueiras. Lisboa: Edições 70, 1978.
- FREINET, Elise. *Naissance d'une Pédagogie Populaire: historique de l'école moderne (pédagogie Freinet)*. Paris: Maspero, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. BH: Autêntica, 2003.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1992.
- GONÇALVES, Fernando do Nascimento. *Comunicação, sociabilidade e ocupações poéticas da cidade*. In: Janice Caiafa & Mohammed Elhajji (Org.). *Comunicação e sociabilidade: cenários contemporâneos*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 55-74.
- KANT, Immanuel. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1995.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Unimep, 1995.
- KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KASTRUP, Virginia & Outros (Org.). *Pistas do Método da Cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- KASTRUP, Virginia & Outros (Org.). *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.

- LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LAWRENCE, D. H. *O Arco-Íris*. Trad. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Record, 1991.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro Pós-Dramático*. Trad. Pedro Süssekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- MARTINS, José Carlos & ALTMANN, Helena. *Políticas da Sexualidade no Cotidiano Escolar*. In: Cotidiano Escolar: emergência e invenção. Márcio Mariguela e Ana Maria Faccioli de Camargo (org.). Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p. 131-150.
- MARQUARDT, Eduard. *A ética do abandono*. In: César Aira. Pequeno manual de procedimentos. Eduard Marquardt & Marco Maschio Chaga (Org.). Curitiba: Arte & Letra, 2007, p. 177-188.
- MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. In: Oeuvres III: Philosophie. Édition établie, présentée et annotée par Maximilien Rubel. Paris: Gallimard, 1982, p. 1029-1033.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Merleau-Ponty na Sorbonne: Résumé de cours (1949-1952)*. Paris, Cynara, 1988.
- MONTEAGUDO, Gonzalez Jose. *La pedagogia de Celestin Freinet: Contexto, Bases Teóricas, Influencia*. Madrid: C.I.D.E. 1988.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e Governamentalidade ou Da Modernidade como Sociedade Educativa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2007.
- OLIVEIRA, Anne Marie Milon. *Célestin Freinet: Raízes Sociais e Políticas de uma Proposta Pedagógica*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo, 1995.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *O ato de perguntar na Pedagogia Freireana*. In: Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares. Ana Maria Saul (Org.). São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2004.
- ORLANDI, Luiz B. L. *Apontamentos sobre pesquisa em educação*. In: Falares de Malquerença: a propósito de pesquisa, verticalidade e realidade profunda. Campinas, SP: Cadernos do IFCH UNICAMP, 1983, p. 1-25.
- ORLANDI, Luiz B. L. *Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos?* In: Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas. Luiz B. L. Orlandi & Outros (orgs). Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005, p. 217-238.
- OURY, Jean. *O coletivo*. Trad. Antoine Ménard & Outros. São Paulo: Hucitec, 2009.
- PASSERON, René. *La Poïétique*. In: Recherches Poïétiques: Tome I. Paris: Klincksieck, 1975, p. 11-23.
- PELBART, Peter Pál. *O tempo não-reconciliado: imagens de tempo em Deleuze*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- PELBART, Peter. *Vida Capital: Ensaio de Bioplítica*. São Paulo: Iluminuras, 2009.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2012.
- PINHEIRO, Celso de Moraes. *Kant e a Educação*. Caxias do Sul: Educs, 2007.
- RANCIÈRE, JACQUES. *O Espectador Emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- SAUVAGNARGUES, Anne. *Deleuze et L'Art*. Paris: PUF, 2009.

- SILVA, Tomaz Tadeu. *Liberdades Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SIMONDON, Gilbert. *Du mode d'existence des objets techniques*. Ed. Aubier, 1989a.
- SIMONDON, Gilbert. *L'Individuation Psychique et Collective*. Ed. Aubier, 1989b.
- STERN, Daniel N. *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: PUF, 1989.
- UEXKÜL, Jakob Von. *Dos animais e dos homens*. Trad. Alberto Candeias e Aníbal Garcia Pereira. Lisboa: Ed. Livros do Brasil, 1982.
- VIGOTSKI, L. S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WEBER, Max, *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Trad. Irene de Q. F. Szmrecsányi & Tomás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo: Pioneira, 2000.
- WEBER, Max. *Ciência e Política: duas vocações*. Trad. Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2004.
- WILLAIMS, Raimond, *Cultura e Materialismo*. Trad. André Glaser. São Paulo: Ed. Unesp, 2011, p. 43-68.
- ZÉRAFFA, Michel. *Le langage poïétique*. In: *Recherches Poïétiques: Tome I*. Paris: Klincksieck, 1975, p. 43-74.
- ZOURABICHVILI, François. *Deleuze Une philosophie de l'événement*. Paris: PUF, 1996.

FILMES

- A CULPA É DO FIDEL – Direção: Julie Gravas, Itália/França, 2006.
- A LÍNGUA DAS MARIPOSAS – Direção: José Luís Cuerda, Espanha, 1999.
- AO MESTRE COM CARINHO – Direção: James Clavell, Inglaterra, 1967.
- CRIANÇAS: A ALMA DO NEGÓCIO – Direção: Estela Renner, Brasil, 2008.
- ESCRITORES DA LIBERDADE – Direção: Richard LaGravenese, Alemanha/Estados Unidos, 2007.
- MENTES PERIGOSAS – Direção: John N. Smith, Estados Unidos, 1995.
- MY FAIR LADY – Direção: George Cukor, Estados Unidos, 1964.
- O SUBSTITUTO – Direção: Tony Kaye, 2013.
- VERMELHO COMO O CÉU – Direção: Cristiano Bortone, Itália, 2006.