

SOBRE APRENDER E FABULAR EM EDUCAÇÃO

Pamela Zacharias¹
Paola Sanfelice Zeppini²

Resumo: Este artigo nasce da proposta lançada pelo VII Seminário Conexões, *Deleuze e Cosmopolíticas e Ecologias Radicais e Nova Terra e...* que nos provocou a pensar se a procura por uma Nova Terra não seria a própria procura por uma nova imagem do pensamento. A pergunta pelo que pode o humano nos seus devires em tempos de catástrofe e a aposta por um mundo como uma cosmogênese constante, colocou-nos diante de uma outra indagação, a saber, como pensar uma Nova Terra e seu constante repovoar sem colocar em pauta, ao mesmo tempo e de uma só vez, questões relativas aos sujeitos que aí se constituem, ou talvez seja mais prudente dizer, que se desconstituem? Apostamos no acoplamento dos verbos aprender-fabular como viabilizadores de reflexões que dialogam com a pergunta feita, à medida em que abrem caminhos para a criação de novos mundos, novas terras, não se fechando em uma resposta, mas abrindo-se para novos horizontes em um movimento constante.

Palavras-chave: DELEUZE, Gilles; BERGSON, Henri; educação.

Abstract: This work originates from the proposition set out by the seminar “*Deleuze and Cosmopolitics and Radical Ecologies and New Earth and...*”, which has invoked us to reason if the search for a New Earth is not the actual search for a new image of thought. The questioning about human becoming during times of catastrophe or the ambition for a constant cosmogenesis bring us to another inquiry: how to consider a New Earth and its constant restock without taking into account, at once and the same time, matters related to the (un) constituting entities? We rely on the coupling learn-fabulation as the engine for the dialogue between thoughts and the posed question, because it opens ways for the creation of new worlds, new Earths without a closed answer, but expanding to new horizons in a constant movement.

Keywords: DELEUZE, Gilles; BERGSON, Henri; education.

Dos percursos e dos encontros

Nossas mais recentes pesquisas³ apontam para a possibilidade de se pensar a educação como lugar espaçotemporal de potencialização dos movimentos de diferenciação que constituem os partícipes de uma processualidade educacional qualquer. Partindo-se de encontros conceituais com as filosofias de Deleuze, de Bergson e com o cinema, é possível pensar o papel dos problemas como elemento indispensável para colocar o pensamento em movimento. Embora as conexões entre pensamento e educação possam parecer bastante evidentes, sentimos a necessidade de investigar tais conexões e fomos levadas a afirmar a potência de criação que pulsa em dois verbos que povoam o campo educacional: aprender e fabular.

¹ Pamela Zacharias é doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. E-mail: zach.pamela@gmail.com.

² Paola Sanfelice Zeppini é doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. E-mail: paolasanfelice@hotmail.com.

³ Este texto foi construído a partir de conversações entre as teses recentemente defendidas pelas autoras e a proposta temática do evento, podendo conter trechos extraídos de trabalhos anteriores. A este respeito cf.: ZACHARIAS, P. *(Des)encontros em um lugar qualquer*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo; ZEPPINI, P. S. *Por uma educação liberadora: alianças conceituais entre Deleuze e Bergson*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Uma das pesquisas se dedicou a explorar o infinitivo do aprender e propôs pensá-lo como conector de extensividades e intensidades em função de seu funcionamento como operador intensivo. Funcionamento este que é, por sua vez, sempre disparado nos encontros e que tem um problema como faísca capaz de fazer explodir as organizações tranquilizadoras. A outra pesquisa foi tomada pelo fabular e sua potência de criação; criação de diferenças, de mundos e de um povo-por- vir. Do bom encontro dessas pesquisas com a provocação lançada pelo evento, surgiu a pergunta pelos acoplamentos aprender-fabular e o que eles nos dariam a pensar.

Do problema e do aprender

Em *O que é a filosofia?* (1992), Deleuze e Guattari afirmam que filosofia, ciências e artes são três diferentes formas de pensamento e que não existe uma relação hierarquizante entre elas. São três grandes disciplinadoras do caos que funcionam de forma produtiva e criativa. Cada uma mergulha, a seu modo, no caos para dele extraírem, por ações criadoras, maneiras de pensar, maneiras de dizer o que se coloca ao filósofo, ao cientista e ao artista como indizível. Produzem, então e respectivamente, conceitos, funções e sensações que são, ao mesmo tempo, produtos de um trabalho empreendido e produtores de pensamento.

Em outros textos, como por exemplo aqueles produzidos a partir de Espinosa e de Nietzsche, Deleuze insistiu na necessidade da afirmação de um pensamento efetivo, um pensamento que não se limita a um estado de coisas, mas que é sempre colocado em movimento por forças que o obrigam a pensar. Um pensamento que cria em função dos problemas que a ele se impõem, não para estabelecer verdades totalitárias e universais, mas para estabelecer pontos de vista transformadores do mundo, ou ainda, pontos de vista instauradores de mundos.

A filosofia de Bergson coloca em pauta questões relativas ao tempo, à forma como ele é concebido pela ciência e pela filosofia. As noções de duração e de intuição apontam para um método filosófico que pode ser educativo em sua potência para nos lançar à experiência real de que a vida é processo de constante transformação. Ao propor que a filosofia pode e deve ampliar a forma humana de conhecer justamente na medida em que é contaminada por problemas que se impõem nas experiências mais concretas, Bergson convida a caminhar neste sentido da vida em que podemos criar e recriar a nós mesmos a partir da construção de uma forma de pensar que se libere das amarras de um pensamento pré-fabricado.

A leitura feita por Deleuze do método bergsoniano da intuição permite pensar de quais modos o pensamento é posto em movimento e como, ao fissurar sua imagem dogmática e traçar saídas que o liberem, são disparados também movimentos de liberação que percorrem os partícipes de uma processualidade educacional. Em vez de sujeitos formados e indivíduos pessoais, a noção de virtual nos permite romper com um ciclo que coloca o pensamento como semelhante ao real para afirmá-lo em sua imprevisibilidade.⁴ Existem multiplicidades que

⁴ Cf.: DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Tr. br. de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. p. 121-124. Sobre a forma como a substituição da noção de possível pela de virtual permite o rompimento de um funcionamento por semelhança entre o real e o pensamento para afirmá-lo como imprevisível e atual, cf.: DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 199: “Cada vez que colocamos o problema em termos de possível e de real, somos forçados a conceber a existência como um surgimento bruto, ato puro, salto que se opera sempre atrás de nossas costas, submetido à lei do tudo ou nada. Que diferença pode haver entre o existente e o não existente, se o não existente já é possível, recolhido no conceito, tendo todas as características que o conceito lhe confere como possibilidade? A existência é a mesma que o conceito, mas fora do conceito. Coloca-se, portanto, a existência no espaço e no tempo, mas como meios indiferentes, sem que a produção da existência se faça num espaço e num tempo característicos. A diferença só pode ser então o negativo determinado pelo conceito: seja a limitação dos possíveis entre si para se realizarem, seja a oposição entre o

variam constantemente por intensidade e que disparam movimentos criativos de individuação. O sujeito único e estável é substituído por um processo criativo de diferenciação que se mantém no tempo como suporte de modificações que se fundem umas nas outras. Esta afirmação da diferença nos permite, por sua vez, pensar a educação como um processo de abertura e aumento de capacidade receptiva que pode multiplicar as possibilidades de conexões inusitadas.

Nessa perspectiva, a noção de problema e a atenção que é preciso dedicar à forma como ele é colocado são indispensáveis, visto que as relações que se estabelecem entre problema e sentido traçam o conjunto de coordenadas que determinam o funcionamento de uma imagem do pensamento. É em face a um problema que se impõem que forças serão reorganizadas para criar maneiras de responder ao que se apresenta como irreduzível ao funcionamento habitual e ordinário de nossas faculdades. Um problema se impõe como signo e força um funcionamento extraordinário do pensamento de modo que o próprio sujeito se desloca em si mesmo num movimento de diferenciação que é aquele de sua constituição individante.

Em meio aos encontros mais banais e corriqueiros que efetuamos cotidianamente, pode acontecer de nos depararmos com algo que nos desorganiza de tal modo que as respostas que temos ou acreditamos ter não funcionam mais. Algo salta do ordinário e nos obriga a buscar novas maneiras de nos relacionarmos com isto que se coloca e somos, então, forçados a começar um movimento, somos forçados a pensar efetivamente e a criar. Um problema se impõe e para lidar com ele precisaremos buscar novas saídas, podendo enfim fabular novos mundos.

Em ressonância com o campo da educação, pode-se dizer que não se trata de transmitir um conjunto de saberes e moldar um sujeito conforme um modelo de adulto ideal, como se a educação não passasse de um período intermediário que tem sua utilidade justificada pelo alcance de um objetivo final. A educação é o lugar e o tempo do aprender como potência de sempre recomençar um movimento, potência de colocar o próprio pensamento em movimento, de modo que ele, em suas diferentes formas, possa criar conceitos, funções e sensações capazes de transformar todos os elementos em questão. Todos nós existimos no espaço e no tempo, nesse tempo da duração que é multiplicidade qualitativa, de forma que estamos em constante mudança, diferenciando-nos de nós mesmos a cada encontro com algo que impõe um problema e que exige toda uma reorganização de nossas forças para criar algo que nos permita responder a tal problema. Por ser também duração, esse conjunto de *eus larvares*⁵ que nos percorrem não fazem de nós algo maior ou melhor a cada coisa nova que apreendemos, mas nos tornam diferentes a cada aprender que efetuamos.

possível e a realidade do real.”. Cf. tb.: SAUVAGNARGUES, A., Deleuze. De l’animal à l’art. In: *La philosophie de Deleuze*, Paris: PUF, 2004, p. 126.

⁵ Como salienta Orlandi, são os sujeitos larvares que são capazes de fazer os movimentos forçados que um *eu* ordinário não suportaria. São os *eus larvares* que nos permitem estabelecer conexões inusitadas entre elementos não-semelhantes, pois eles povoam sistemas intensivos que são cortados por um agente capaz de assegurar a comunicação entre diferentes sem reduzir a diferença a pontos de semelhança ou a uma identidade superior. A este respeito cf.: ORLANDI, L. B. L. Desejo e problema: Articulação por reciprocidade de aberturas, *História e Perspectiva*, no 3, jul./dez., Uberlândia, 1990. Edição alterada e gentilmente cedida pelo autor. Cf. tb.: DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado, Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 118: “Quando a comunicação é estabelecida entre séries heterogêneas, toda sorte de consequências flui no sistema. Alguma coisa “passa” entre os bordos; estouram acontecimentos, fulguram fenômenos do tipo relâmpago ou raio. Dinamismos espaço- temporais preenchem o sistema, exprimindo ao mesmo tempo a ressonância das séries acopladas e a amplitude do movimento forçado que as transborda. Sujeitos povoam o sistema, ao mesmo tempo sujeitos larvares e *eus* passivos. São *eus* passivos, porque se confundem com a contemplação de acoplamentos e ressonâncias; sujeitos larvares, porque são o suporte ou o paciente dos dinamismos. Com efeito, em sua participação necessária no movimento forçado, um puro dinamismo espaço-temporal só pode ser sentido no limiar do vivível, em condições fora das quais ele acarretaria a morte de todo sujeito bem constituído, dotado de independência e de atividade”.

Trata-se de pensar o aprender não como experiência enriquecedora por meio da qual o indivíduo preenche as lacunas no sentido da constituição de um ser que se molda em função de uma imagem pré-existente, mas como um processo de diferenciação, um processo de abertura a encontros que forçam a variação de potência nesse sistema intensivo. O aprender não é consumo, não é aquisição de um novo elemento que me torna um sujeito mais desenvolvido, mas é processo de abertura e de aumento de capacidade receptiva que pode multiplicar as possibilidades de conexão entre séries disparatadas.

É possível, então, pensar a educação como um processo formado por dois movimentos, quais sejam, um de aumento de capacidade receptiva e de abertura a encontros que podem forçar o pensamento a pensar efetivamente, e outro de disparo, que faz do próprio aprender um movimento de conexões entre diferentes e que transforma o indivíduo percorrido por esse movimento, assim como sua forma de perceber o mundo e de criar saídas, linhas de potencialização da vida.

Do fabular e do criar

Gilles Deleuze entende a fabulação como uma forma de criação, de pensamento que faz crer em um novo real. Em um real minoritário. Ela é algo que possibilita a constituição de um novo corpo, de algo ainda não existente. É algo capaz de afetar e, conseqüentemente, fazer crer em um modo de existência outro. Nesse sentido, a fabulação poderia ser uma via de resposta para um dos questionamentos levantados pelo *VII Seminário Conexões*, a saber, “o que pode o humano nos seus devires em tempos de catástrofe?”.

O fabular, na perspectiva deleuzeana, dá-se em estado de devir⁶, possível por conta de um atravessamento sensível. O ser que fabula foi afetado por algo, maior que ele mesmo, algo com ao qual não ele pode responder com seus recursos habituais, algo que foge de seus movimentos ordinários. Pode-se dizer que o indivíduo se deparou com um problema que o levou a fabular. Ou que criou para ele um campo fértil à fabulação.

Nesse estado de devir, no qual já não se reconhece como antes, no qual as estratégias das quais até então dispunha para lidar com as situações que se lhes apresentavam não lhes servem mais, a criação é possível. A criação fabulatória, assim, permite a abertura de novos mundos, que leva ao movimento e que é por si só também movimento.

Gilles Deleuze pensa a fabulação no contexto do cinema e da literatura. Nesses campos, a ação de fabular relaciona-se à vidência da personagem, que é despertada por um atravessamento de forças que ocasionam o afrouxamento dos laços motores que ligam o ser humano ao mundo. Algo que a personagem vivencia e que a faz enxergar a realidade, apartando-a da mediação dos esquemas sensório-motores⁷, ou seja, apartando-a dos recursos dos quais até então dispunha para lidar com as questões que lhes eram colocadas. Esses recursos, apesar de ainda disponíveis, não são mais úteis na nova situação na qual a personagem se encontra.

A personagem sofre um atravessamento sensível, o qual lhe arrebatava violentamente. A experiência vivenciada lhe tira de sua zona de conforto, muda seu contexto, ou então, faz com que ela perceba no contexto no qual se encontra algo que até então não percebia, mudando

⁶ Em *Mil Platôs* (2012), Gilles Deleuze e Félix Guattari nos apontam que devir não é da ordem da semelhança, não é metafórico, não se parece com. Não é como os arquétipos, comparativos. Tampouco é tornar-se algo. Devir é um estado de indiscernibilidade, é estar no entre. O ser em devir é afetado por uma força-potência que o leva a habitar zonas de vizinhança, a entrar em um estado de indiscernibilidade com a potência que o afeta.

⁷ Os esquemas sensório-motores, como aponta Gilles Deleuze (acho legal colocar a referência da obra), agem como ferramentas que restauram o equilíbrio quando a ordem é afetada. Eles são amenizadores das cargas sensíveis, contribuindo para que as sensações demasiadamente fortes sejam elaboradas para que o ser humano não se entregue à dor, à tristeza, ou mesmo ao maravilhamento, elementos que poderiam enfraquecer seus vínculos vitais.

intensamente sua forma de ser. Novamente, podemos fazer uma aproximação dessa situação na qual a personagem se vê com a noção de problema anteriormente discutida. Forças intensivas que demandam a mobilização de novos recursos, exteriores aos ordinários.

Deleuze nos dá o exemplo⁸ de Karen, do filme *Stromboli*⁹, de Roberto Rossellini. Karen é uma prisioneira de um campo de concentração na Itália e, para ter sua liberdade, casa-se com um pescador, que a leva para morar em uma ilha ao norte chamada Stromboli. Nessa ilha, Karen não se adequa, ainda se sente uma prisioneira, o que suscita o inconformismo nas mulheres do lugar que a consideram infiel, ocasionando problemas em seu casamento, culminando com a fuga de Karen da ilha, interrompida momentaneamente pela erupção de um vulcão. A personagem acaba se cansando durante a fuga, pois está grávida e sente dificuldades para respirar devido à fumaça que sai do vulcão. Ela, então, deita-se no chão e se entrega ao choro, desespero e medo. Porém, seus olhos encontram o céu noturno estrelado e seu semblante se acalma. Ela diz olhando para o céu: “Deus, se você existe, me ajude”. Adormece e, quando acorda no dia seguinte, o vulcão parece mais calmo. Ela coloca a mão na própria barriga e a olhando diz: “Que mistério”. Talvez surpreendida por estar viva. Talvez intrigada pela forma como a vida se faz. Depois olha o cenário ao seu redor e exclama: “Como é bonito”. Por fim, levanta-se e resolve caminhar de volta para o povoado do qual fugira, mas interrompe o movimento, senta-se no chão e fala: “Eu não posso voltar, não posso!... Eles são horríveis... Tudo era tão horrível!... Eles não sabem o que fazem... Eu, pior ainda...”.

Depois de viver prisioneira pelas cercas do campo de concentração e pelo mar da ilha, depois de ver a violência da pesca do atum e a da explosão do vulcão, Karen não pode mais render-se aos esquemas que a prendiam. Ela não sabe se há saída, mas olha para o céu e vê pássaros voando. Assim termina o filme.

Embora esse exemplo dado por Deleuze mostre a violência em situações grandiosas, não é apenas em campos de concentração ou erupções de vulcões que a impossibilidade de reação se instaura: as situações limítrofes estão presentes na banalidade de nosso cotidiano. A vida cotidiana de Karen, o dia-a-dia ao lado de um marido ao qual não amava e o qual não escolhera era insuportável e mais violento que o vulcão. No filme, a personagem reagiu a esse contexto, fugindo da ilha, mas sendo impedida pela força da natureza. Contudo, o que Deleuze nos faz pensar é que muitas vezes não há saída possível para o sem sentido da vida diária, de modo que criar novos sentidos se torna necessário. Karen foi levada, através de uma cadeia de ações e reações, àquela ilha. Ela era uma lituana, prisioneira de guerra, que se casa para conseguir ser livre, porém vê-se ainda prisioneira, agora, do seu novo contexto, de uma vida à qual não se adequa. No fim, tentou mudar, sair daquele lugar, pois era capaz de ver que ali suas escolhas sempre seriam limitadas pelo papel que lhe era atribuído naquela sociedade.

A escolha de Karen é uma abertura de mundos. Uma escolha potencializada por um problema que se coloca: sua inadequação à ilha e aos costumes locais; sua dificuldade em viver de acordo com padrões que lhe são impostos. A saída da ilha, a princípio, não oferece solução alguma ao problema colocado, ela não aponta o caminho que será percorrido, contudo leva ao novo, justamente porque não se enquadra em um âmbito de escolhas dadas de antemão no campo de um suposto possível¹⁰. Sair do povoado com um filho na barriga, mesmo sem saber para onde ir ou o

⁸ DELEUZE, 2007, p. 62. Acho que ainda não está na bibliografia. As normas pedem este tipo de indicação (autor, data, pg) no corpo do texto. Quer dar uma mexidinha no parágrafo para incorporar isso ou prefere botar uma nota explicando um pouco e um cf.?

⁹ STROMBOLI. Direção: Roberto Rossellini. Roteiro: Roberto Rossellini, Renzo Cesana, Sergio Amidei, Gian Paolo Callegari, Félix Morlión, Art Cohn. Itália: RKO Radio Pictures, 1950. 1 DVD (107 min).

¹⁰ A respeito das diferenciações entre virtual e possível e das conceituações bergsonianas sobre como a noção de possível é fonte falsos problemas, cf.: *Bergsonismo*. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi, São Paulo: Editora 34, 2012. p. 84-85. Cf. tb.: BERGSON, H. *O pensamento e o movimento*. Tr. Br. de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes,

que fazer, já é um diferenciá-lo de si, é um agir que escapa do campo das ações possíveis àquele contexto e realidade. As forças que atravessam a personagem e a tiram de sua zona de conforto constituem um problema, que se dá justamente nesse encontro Karen-ilha e para o qual a resposta não está nem em Karen nem na ilha, mas no que precisa ser criado e que modificará os participantes envolvidos. Karen fabula um outro mundo e a solução ou o que decorre de sua escolha não é o mais importante, mas sim o movimento de diferenciação que a percorre.

A fabulação engendra aberturas, gera criação e se faz em estado de devir, ou seja, em um estado de hibridismo entre o atualizado e não atualizado. O devir é um estado engendrado por atravessamentos. Outra coisa a ser destacada é que o devir, para Deleuze e Guattari, está sempre relacionado ao minoritário, no qual reside uma potência criadora. O padrão, ou seja, o majoritário, aquilo que é dominante, é da ordem do limite, do controle, da representação, da imposição. Nesse sentido, ele constrói os círculos que nos prendem, portanto, nos aparta da criação. Por isso o devir é necessariamente minoritário, porque o minoritário carrega em si um impulso que cria formas de existir que diferem do padrão.

A personagem que fabula está em devir-outro, ou seja, em devir da diferença ou daquilo que difere de si. Ao falar do que ainda não tem nome, do que precisa ser criado, Deleuze aponta para a necessidade de criação de um povo. O filósofo faz uso das palavras de Paul Klee que afirma: “o povo falta”. Para o autor, a função da fabulação é denunciar o povo que falta, é apontar o povo-por- vir.

Do aprender-fabular em educação

Deslocando essa ideia de fabulação para o campo da educação, podemos pensá-la relacionando-a a essa abertura. Encontrar formas de agir e de pensar que não atendem ao repertório pré-concebido de um saber sedimentado, mas que apontam novas saídas à medida que colocam em conexão elementos que até então pareciam incomunicáveis. Apesar do aviltamento que sofre e das constantes investidas que buscam sufocá-la e entristecê-la, a educação é este lugar espaçotemporal que potencializa os abalos, que promove encontros intensivos que disparam aprenderes e diferenciações e que pode se abrir à fabulação, dando a ver uma Nova Terra e um povo-por- vir.

Em meio ao que há de mais ordinário nas tarefas extensivas que compõem o campo educacional, passam intensidades que fissuram os sujeitos que a povoam e colocam em movimento diferenciações que alteram todos os elementos em questão. Sejam grandiosas ou quase imperceptíveis as situações limítrofes são encontros em que problemas se impõem e para os quais a criação é a única solução. São criadas funções, conceitos ou sensações que modificam maneiras de pensar, de sentir e de agir de sorte que novos modos de existir também são inventados. O aprender e o fabular são verbos que fazem da educação esse território em que a

2006, p. 115-116: “*Que possamos inserir algo real no passado e trabalhar assim de marcha a ré no tempo, nunca o pretendi. Mas que possamos ali alojar o possível, ou antes, que o possível vá ali se alojar a todo instante, isto não é de se duvidar. Ao mesmo tempo que a realidade se cria, imprevisível e nova, sua imagem reflete-se atrás dela no passado indefinido; descobre-se assim ter sido, desde sempre, possível; (...). O possível é, portanto, a miragem do presente no passado; (...). Aliás, julgando assim que o possível não pressupõe o real, admitimos que a realização acrescenta algo à mera possibilidade: o possível teria estado aí desde sempre, fantasma que espera sua hora; ter-se-ia, portanto, tornado realidade pela adição de algo, através de não sei que transfusão de sangue ou de vida. Não se vê que é exatamente o contrário, que o possível implica a realidade correspondente com, além disso, algo que a ela se acrescenta, já que o possível é o efeito combinado da realidade, uma vez surgida, e de um dispositivo que a repele para trás.*”

produção de novas imagens do pensamento abre caminhos à diferenciação de si e no qual são operadas as mais disparatadas conexões entre pensamento e vida.

O que se coloca, então, a partir desses encontros aqui narrados, são questões que buscam operar no sentido de mapear as diferentes composições que se fazem e se desfazem em meio aos complexos movimentos de recriação de uma Nova Terra e de um povo-por-vir. Quais sejam, se o pensamento é topológico e funciona sempre pela colocação de problemas, como fazer funcionar uma educação problematizante que abra caminhos a criação de maneiras mais potentes de viver? Como fabular uma educação que mobilize o fabular? São perguntas que não visam soluções, mas respostas pontuais capazes de acionar múltiplas experimentações e de relançar outras interrogações sempre que estas funcionem como signos de um problema que se impõe e impele movimentos. A nosso ver, aprender e fabular são verbos que esburacam as fronteiras de qualquer educação que se pretenda sólida e definitiva, potencializando a dramatização que faz parte da vida e que traça as coordenadas de outros territórios sempre novos, moventes e que se constituem à medida em que são povoados por singularidades cambiantes.

Referências

BERGSON, H. *O pensamento e o movente: ensaios e conferências*. Tr. br. de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELEUZE, G. *Cinema I: a imagem-movimento*. Trad. Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Diferença e repetição*. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Cinema 2: a imagem-tempo*. Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. *Bergsonismo*. 2. ed. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi, São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Tr. br. de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia*. Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2012.

ORLANDI, L. B. L. Desejo e problema: Articulação por reciprocidade de aberturas. *História e Perspectiva*, Uberlândia, n. 3, jul./dez. 1990. Edição alterada e gentilmente cedida pelo autor.

SAUVAGNARGUES, A. Deleuze. De L'animal à l'art. In: ZOURABICHVILI, F.; MARRATI, P.; SAUVAGNARGUES, A. (Org.). *La philosophie de Deleuze*. Paris: PUF, 2004. p. 117-227.

ZACHARIAS, P. *(Des)encontros em um lugar qualquer*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

ZEPPINI, P. S. *Por uma educação liberadora: alianças conceituais entre Deleuze e Bergson*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.