

## OS LABIRINTOS DA PROBLEMATIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Marcos Ribeiro de Santana\*

**Resumo:** O presente artigo consiste em descrever as concepções desenvolvidas na Educação, quanto a temática da aprendizagem por via da problematização. Para ilustrar essa descrição será usada a metáfora do labirinto e suas diferentes composições e saídas, para pensar a questão do problema. Abordagem que transitará por duas dimensões da aprendizagem: 1) *Resolubilidade e reprodução*, que, por um lado, transita pela transcendência platônica; e, por outro, pelo racionalismo moderno, resultando no conformismo da representação da identidade. 2) *Invenção e produção*, na perspectiva da educação conectada como pensamento da diferença, especificamente desenvolvido por Deleuze e Guattari, que consiste na produção de singularidades.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Invenção. Labirinto. Problema. Reprodução.

### THE MAZES OF THE PROBLEMATIZATION IN LEARNING

**Abstract :** This article describes the conceptions developed in Education, regarding the theme of learning through problematization. To illustrate this description we will use the maze metaphor and its different compositions and outputs to think about the problem. Approach that will move through two dimensions of learning: 1) *Resolubility and reproduction*, which, on the one hand, transits through Platonic transcendence; and, on the other, by modern rationalism, resulting in the conformism of the representation of identity. 2) *Invention and production*, from the perspective of connected education as a thought of difference, specifically developed by Deleuze and Guattari, which consists in the production of singularities.

**Keywords:** Learning. Invention. Maze. Problem. Reproduction.

#### A problemática do Labirinto

*“O labirinto já não é do conhecimento e da moral, e sim o da vida do Ser como vivente”.*  
(Deleuze: *Crítica e Clínica*)

*“O labirinto, então, apresenta-se como criação humana, do artista e do inventor, do homem do conhecimento, do indivíduo apolíneo, mas a serviço de Dionísio, do animal-deus.”* (Giorgio Colli, *O nascimento da filosofia*)

---

\* Doutorando do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Desenvolve pesquisas na área da Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia. E-mail: mrsantana01@yahoo.com.br

Ao abordar a temática da problematização na Educação, a trama que está em jogo é sobre os caminhos da aprendizagem, quais saídas são possíveis para que ela efetivamente aconteça. A proposta consiste em descrever a questão da funcionalidade da Educação, se ela potencializa a *produção* de pensamentos ou é apenas mera *reprodução* do conhecimento. Duas perspectivas que consideram o problema, como caminho para a aprendizagem, no entanto por duas dimensões diferentes: a) o problema relacionado à *resolubilidade* que visa a solução dada de antemão, caracterizando a aprendizagem como reconhecimento: reprodução do mesmo, da identidade, da representação universal; b) o problema que dentro dos processos educacionais implicam na *invenção* de novos pensamentos, fato que caracteriza a aprendizagem criação: produção de singularidades, da diferença, da imprevisibilidade do aprender. Para desenvolver a trama desse jogo, o artigo fará uso das concepções de *labirinto*, desde suas composições e possíveis saídas, como imagem ilustrativa para pensar o problema no cenário da Educação. O foco consiste em explorar as composições e as soluções de saídas do labirinto deslocando para os processos educacionais, quando utiliza o problema como caminho para a aprendizagem.

O relato da origem do labirinto aparece no mito do Minotauro. Como se trata de uma narrativa mitológica há inúmeras descrições sobre o enredo do mito<sup>79</sup>. Nesta perspectiva, será apresentada uma breve síntese para situar a relação do labirinto com a temática abordada por esse artigo. A história se passa na Ilha de Creta e nela havia uma grande tensão entre Minos e seus irmãos, Sarpédon e Radamanto, pelo poder do governo da Ilha. Na ocasião Minos acaba por se tornar Rei e para ter o aval de todos em Creta, ele pede apoio a Poseidon. Como sinal desse apoio, o deus dos mares, fez sair do mar um touro branco para que o rei Minos o sacrificasse em louvor ao deus Poseidon. Encantado com a beleza do touro, Minos ao invés sacrificar o touro que lhe foi presenteado, acaba por oferecer outro touro, de beleza inferior ao touro branco. Fato percebido por Poseidon que não gostou nada da ardilosa ação de Minos e irritado resolveu se vingar.

A ira de Poseidon começa a se manifestar quando faz Pasífae, esposa de Minos, se apaixonar loucamente pelo belo touro branco. Encantada pelo touro, Pasífae o procura, mas é rejeitada por ele, pois ela não o atrai. Pasífae não desiste de seu desejo e

---

<sup>2</sup>BRANDÃO, *Mitologia Grega*. Petrópolis: Vozes, 1986. BULFINCH. *O Livro de Ouro da Mitologia*. Ediouro, 2006

pede ajuda a um grande inventor, engenheiro, arquiteto da época, Dédalo, que estava em Creta a serviço do rei Minos. Dédalo se prontificou a ajudar a rainha e construiu uma novilha de bronze. Ele a fez oca para que ela entrasse em seu interior com a finalidade de seduzir e atrair o belo touro branco; e, assim, conseguir enganá-lo. Foi o que aconteceu, o touro se encantou com a novilha, sem perceber que Pasífae estava dentro. Então ele se uniu a ela, gerando desse enlace o nascimento de um monstruoso ser, que trazia como características físicas: o corpo de homem e a cabeça de touro. Esse ser monstruoso passa a ser denominado de Minotauro.

Quando o rei Minos se depara com o filho de Pasífae, com aquelas características, não o reconhece como filho e envergonhado pede para que Dédalo construa um labirinto, para nele colocar o Minotauro. Entre inúmeros corredores, diversas salas, centenas de galerias, compostas para confundir e enganar até os mais perspicazes dos homens, a criança monstruosa crescia distantes dos olhares dos cretenses. Mas isso não bastou para o rei Minos para diminuir toda sua vergonha. Após vencer a batalha contra os atenienses, exigiu um sinistro tributo à Atenas: a cada ano, lhe fossem enviados sete rapazes e sete moças, que seriam lançadas no labirinto para servirem de alimento ao Minotauro. E assim foi por anos, nos confusos caminhos tortuosos do labirinto, o terror se espalhava a aqueles jovens, que ao deparem perdidos naquele lugar, acabavam sendo encontrados por aquela criatura monstruosa e mortífera.

Em Atenas, não contente com a situação pavorosa imposta pelo rei Minos, Teseu, herói ateniense, é destinado ao lado de os outros jovens a serem devorados pelo Minotauro, no labirinto. Antes de seguir viagem, ele consulta o oráculo de Delfos que lhe anuncia que somente sairia vivo do labirinto, caso se deixasse ser conduzido pelo amor. Ao chegar à ilha, Teseu desperta a paixão de Ariadne, filha de Minos e Pasífae, que se encanta pelo jovem ateniense. Sabendo do destino trágico de Teseu, estando ele condenado ao labirinto, ela resolve salvá-lo. Orientado pelo raciocínio de Dédalo, Ariadne dá a Teseu um novelo, para ser desenrolado na medida em que entrasse no labirinto, não perdendo o caminho de volta; e também lhe entrega uma espada. No labirinto, Teseu mata o Minotauro e facilmente através do fio condutor, entregue por Ariadne, encontra a saída. Livre do Minotauro e do labirinto, Teseu e seus companheiros fogem de Creta e com eles a Ariadne. Porém, em seguida, ela é abandonada por Teseu, encontrando refugio em Dionísio.

Quando Minos soube da proeza de Teseu e sabendo que Dédalo foi cúmplice do ocorrido, mandou aprisioná-lo no labirinto juntamente com seu filho Ícaro. Pai e filho estavam destinados à morte se a astúcia e a criatividade de Dédalo não se manifestasse. Mais uma vez o engenhoso Dédalo encontrou uma saída, fez com penas de aves, dois pares de asas, coladas com cera, uma no seu corpo e a outra no corpo do filho. Antes de executar seu plano, Dédalo orienta Ícaro para não voar muito alto, pois ao se aproximar do sol, derreteria a cera; e nem muito baixo, pois a umidade tornaria as penas pesadas e ele cairia. E assim foram. Porém, Ícaro não seguiu o conselho do pai e chegou demasiadamente perto do sol, fazendo com que a cera de suas asas derretesse, dispersando pelos ares as penas. Sem o que fazer, com os braços desnudos e clamando em vão pelo pai, Ícaro cai nas águas do mar Egeu e Dédalo foge para Cumas, cidade grega perto do sul da Itália.

Diversas interpretações foram construídas, ao longo da história, a partir da análise do mito do Minotauro; porém, o foco da abordagem desse trabalho se ocupará com a investigação das múltiplas perspectivas de concepções sobre o *labirinto*, seus componentes, seus formatos e suas possíveis saídas ou não. Destaca-se que, no sentido geral, o *labirinto* foi construído como um jogo, tendo como finalidade a procura do caminho verdadeiro, entrelaçados por diversos caminhos falsos. Nesse jogo, quanto mais ocultar a solução verdadeira, quanto desafiador ao conhecimento ele for, mais atraente e envolvente será; e conseqüentemente terá mais valor. “O labirinto esconde a verdade e oferece mentiras. Quanto mais habilmente ocultar a solução verdadeira, quanto mais ele for sedutor e enganador, mais ele será interessante. Pois o homem se encanta com a mentira, e principalmente com o sofisma enganador”<sup>80</sup>.

Para vencer o *labirinto*, a saída exige conhecimento, ou seja, é preciso conhecer o caminho verdadeiro e escapar do engano e da mentira. No mito há três possibilidades de saídas: a de Teseu, a de Dédalo e a de Ariadne. No caso de Teseu, ele encontra no fio condutor o meio *racional* para sair do labirinto; assim, a razão é o mecanismo capaz de conhecer o real e de chegar à verdade sobre a natureza das coisas. Já Dédalo encontra no voo a saída, ele abandona a realidade existente e *transcende* para outra realidade; assim, o meio que ele adota é a *transcendência*, algo que pertence à outra natureza, que é exterior e superior, estando além da possibilidade da experiência. Enquanto Ariadne,

---

<sup>80</sup> MONTFORT, Associação Cultural. *Capítulo XI Tirésias reencontra Édipo*. Periódico Eletrônico, São Paulo, 25 de jan. 1994. Disponível em: <<http://www.montfort.org.br/index.php?>

embora não esteja no labirinto geométrico, mas no labirinto da vida, preso ao poder do pai (Estado), ao amor de Teseu, encontra a saída pela *experimentação*, quanto aproxima de Dionísio, o criador: aquele que potencializa metamorfoses e faz surgir o devir, fazendo a vida jorrar.

Ao pensar o *labirinto*, enquanto possuidor de diversos caminhos, que desenrolam de um ponto de partida ou de vários pontos ou, ainda, que estabelece um caminho que leva a uma saída ou caminhos que não levam a lugar nenhum, ele ilustra a temática do problema, na questão da aprendizagem. O que implica na necessidade de entender as diversas concepções de labirintos possíveis e também as inúmeras possibilidades da utilização do problema no campo educacional. Quanto a questão do labirinto, na obra *Pós-escrito Nome da Rosa* (1985), Umberto Eco destaca a existência de três tipos de labirintos: o *grego*, o *maneirista* e o *rizoma*. O *grego* é composto por um só caminho: que segue da entrada ao centro. O *maneirista* constituiu um formato que se assemelha a uma árvore, com galhos, ramos e raízes espalhados, assim, o mesmo é o labirinto com uma única saída verdadeira e muitos caminhos falsos. O *rizoma* é composto por caminhos que se interligam, não havendo centro nem periferia, mas um percurso criativo que possibilita conexões, encontros antes não imaginados. Perspectiva que inspira pensar o *problema*, na ótica desses três tipos de *labirinto*, ou seja, em três possibilidades de pensar a aprendizagem, dentro da esfera da Filosofia da Educação.

### O labirinto filosófico

*“A forma geométrica do labirinto, com sua insondável complexidade, inventada por um jogo bizarro e perverso do intelecto, alude a uma perdição, a um perigo mortal que incidia o homem, quando este se arrisca a enfrentar o deus-animal.”*

(Giorgio Colli, *O nascimento da filosofia*)

Na obra *Diferença e Repetição*, precisamente no capítulo III “A *imagem do pensamento*”, Deleuze (2018) afirma que o pensamento não é “natural” no ser humano, como uma essência inata, mas produzido e forçado por um problema. Condição que faz com que a Educação considere o enfrentamento do *problema*, como potencializador da produção da aprendizagem. Assim, é preciso confrontar as duas dimensões que aparecem a Educação, como afirmado anteriormente, numa perspectiva filosófica, quanto à construção do conhecimento: a primeira, a *resolubilidade*, em que a solução já

existe de antemão, fazendo do conhecimento uma *reconhecimento*, fato que o associa à filosofia idealista transcendente de Platão; e, de outras maneiras, nas filosofias idealistas racionalistas da modernidade. A segunda dimensão está situada na perspectiva da *invenção*, precisamente na criação de pensamentos, presente na filosofia da diferença, em especial Deleuze e Guattari.

Para desenvolver essa discussão sobre as possibilidades de compreender as vias da aprendizagem na Educação o texto estabelecerá uma conexão com os diferentes modos de composição do *labirinto*: o *grego*, o *maneirista* e o *rizoma* e as respectivas saídas. Embora a história do mito do Minotauro, com Teseu, Dédalo e Ariadne, aconteceu no mesmo labirinto, para ilustração da saída, alinhado a temática apresentada no artigo, pode-se pensar em concepções de labirintos distintos para cada um dos personagens, devido ao problema que cada um deles enfrenta. A pretensão é associá-los ao um pensamento filosófico, por exemplo: Dédalo, no labirinto *grego* e a filosofia transcendente de Platão; Teseu, no labirinto *maneirista* e a filosofia racionalista moderna; e Ariadne, no labirinto *rizoma* e a filosofia da diferença.

Dédalo ao se deparar no *labirinto grego*, composto por um só caminho, o dá entrada ao centro, encontra como única saída: a *verticalidade*, o voo, abandonando a realidade existente para outra realidade. Ao fazer esse procedimento, Dédalo adota a *transcendência* como caminho, fato que o aproxima da filosofia transcendente inspirada no pensamento de Platão. No labirinto filosófico platônico a questão que se coloca é a busca pela identidade, pelo fundamento – a unidade. A saída, a solução, Platão encontra na *transcendência*, algo que pertence à outra natureza, que está para além da experiência imanente, uma realidade superior a ela. Essa *transcendência* é embasada na *Teoria das Ideias*, em que Platão defende a tese da existência de duas realidades: o *Mundo Inteligível* e do *Mundo Sensível*. Aspecto que implica na constatação de um dualismo que opõe *mundo inteligível* ao *mundo sensível*. O primeiro é pautado pela *forma pura*, denominada de ideia, compreendendo o *mundo das essências* – o mundo verdadeiro, cujo princípio original é a *Ideia do Bem*. O segundo corresponde ao *mundo das aparências*, apresentando a realidade terrena como uma *forma deficitária*, por ser *cópia* das ideias.

O *mundo inteligível* é o fundamento (o modelo) para o *mundo sensível*. São duas realidades opostas, porém ligadas pelo método dialético. Segundo Platão, a *physiqué*<sup>81</sup> o espírito (alma) se eleva do mundo *sensível* ao mundo *inteligível*, através da dialética passando das simples aparências aos objetos, em seguida, dos objetos às ideias abstratas, até finalmente, das ideias abstratas as ideias verdadeiras, sendo a principal a *Ideia de Bem*. Isto acontece por um processo de *reminiscência*, atribuído à alma (espírito) racional. Ou seja, a alma, para Platão, é eterna, participa do *mundo inteligível*, conhece e adquire as ideias. Ao se encarnar no corpo, portanto, nascer no *mundo sensível*, a alma, encarcerada nos limites do corpo, esquece todas as ideias. E pelo exercício do método dialético (acima citado), ela vai se *recordando*, daquilo que já conhecia. A *teoria das ideias* influenciará toda história do pensamento ocidental, no sentido de que quando pensar o problema, a luz de Platão, na busca pelo conhecimento, a solução já está dada, a saída já existe e o conhecimento, nada mais é, do que reconhecimento, reprodução do mesmo. E ao associar a fundamentação do conhecimento na *Ideia de Bem*, a filosofia platônica instaura a afinidade do conhecimento com a moral, a um ideal ascético.

No caso de Teseu, no sentido figurado, ele está no labirinto *maneirista*, que se assemelha a uma árvore, fazendo do labirinto o lugar com uma única saída entre muitos caminhos falsos. Ele encontra uma saída *horizontal* através do fio condutor. Teseu, para esse fim, faz uso da razão, a ela é dada a exclusividade da capacidade de conhecer à verdade sobre a natureza das coisas; semelhante à filosofia moderna, centrada na razão, que através da elaboração do *método* (fio condutor), o *sujeito* obtém o conhecimento verdadeiro. Assim, na modernidade a *Ideia de Bem* perdeu espaço e foi ocupado pela *identidade do conceito*, fundamentado no sujeito pensante, originalmente constituído no *cogito* cartesiano. A ele foi atrelado uma ramificação conceitual, que envolvem o subjetivo, a memória, a reconhecimento, a consciência de si. Toda essa estrutura conceitual, enraizada no sujeito pensante e desenvolvida por um mecanismo metódico, que almeja a

---

<sup>81</sup> O termo grego *physiqué*, utilizado por Platão foi traduzido por alma no contexto da filosofia medieval. Uma palavra mais próxima que expressa o sentido de *physiqué* seria mente, no latim *mens*. No entanto, a palavra mente, em português, não existe em francês, Deleuze a traduz por “espírito” e utiliza em determinadas situações as palavras “espírito” e “alma” para se referir ao sentido de mente (*mens*). Desse modo, alma e espírito não se refere a perspectiva teológica cristã criada na idade média e aplicado atualmente.

verdade. Neste aspecto o pensamento potencializado pelo problema desencadeia na resolubilidade, enquanto reconhecimento, reprodução e representação.

A condição de labirinto *maneirista* aproxima da metáfora do conhecimento, apresentado na modernidade como uma árvore, com profundas e extensas raízes (fundamento), com tronco sólido (filosofia) e galhos ramificados por diversos lados (ciências), formando uma grande copa. Fato que implica olhar o problema, também, como uma espécie de labirinto *maneirista* (árvore). Ou seja, para que o conhecimento seja arbóreo, o problema que o gera, também deve ser. E o que nutre essa árvore é a razão, condicionando o problema a uma ordem racional. Dessa maneira, o sistema arborescente representa um ordenamento mecânico do conhecimento, estruturado pela racionalidade, tal como pensada por Descartes e desenvolvidas, por diversas maneiras, por toda modernidade, culminando nas ciências modernas e na instauração da sociedade capitalista. Mecanismo que resultou nos processos de subjetivação, que consiste no bloqueio da produção desejante; fazendo a singularidade perder o lugar para a individuação, constituída por padrões universais. A consequência dessa universalidade gerou o totalitarismo político, a exploração dos meios naturais, o preconceito à diversidade e a dominação do homem pelo homem. Assim, o *fio condutor* da razão levou a objetivação, a manipulação, o controle e fez dela um dispositivo moral.

É importante destacar que para Deleuze (2018) essas duas abordagens, a transcendência platônica e o racionalismo moderno, figuram o que ele denomina de *imagem dogmática do pensamento*. De modo geral, ela pode ser compreendida por três itens, segundo Zourabichvili (2016, p.39)<sup>82</sup> “1) na crença num pensamento natural; 2) no modelo geral da reconhecimento; 3) na pretensão ao fundamento”. Na especificidade de cada item, o primeiro, sobre a questão do *pensamento natural*, ele se desenvolve em três argumentos: a) refere-se ao fato de que o pensador deseja e ama o verdadeiro e procura naturalmente a verdade, ela que pertence de direito ao pensamento; e, essa verdade, está associada a Moral. b) É necessário evitar as forças que impedem o funcionamento natural do pensamento, que afasta da verdade e leva ao erro, tais como, as paixões, o

---

<sup>82</sup>A abordagem de Zourabichvili se refere diretamente as obras deleuzeanas *Nietzsche e a filosofia*, no capítulo 3 *A Crítica*, no tópico *Nova imagem do pensamento*, que apresenta três teses essenciais que aparece na imagem dogmática do pensamento. Em *Proust e os signos*, no capítulo *A Imagem do Pensamento*, destaca os três pressupostos da imagem dogmática do pensamento. Em *Diferença e repetição*, no capítulo 3 *A imagem do pensamento*, que descreve os oito postulados da imagem dogmática do pensamento.



interesse pelo sensível, a tudo que diz respeito a dimensão do corpo. c) Para alcançar a verdade, o pensador além evitar as forças avessas, as paixões, o sensível, ele necessita de um *método* preciso que oriente para o caminho correto, o resultado exato. Completa Zourabichvili (2016, p.40) “O pensamento é naturalmente bem orientado, de sorte que, se estamos não só em busca do verdadeiro, mas também em busca do caminho que leva ao verdadeiro (a orientação), é preciso [supor] que o pensamento tenha sido desviado, distraído por forças nocivas que lhe são alheias”.

Em relação ao *modelo geral da reconhecimento*, item dois, consiste no fato de que ao pensar a verdade sobre o objeto, o submete ao princípio da identidade para que seja conhecido, porém, esse conhecimento na realidade, nada mais é do que um reconhecimento. Pois, o pensamento reconhece, antecipando-se de algum modo, o que identificou, como algo homogêneo e estável, ou seja, a verdade. Portanto, o reconhecimento da verdade presume a existência de uma realidade anterior que é idêntica a si. Esse reconhecimento está ligado a transcendência. Assim, “a imagem dogmática do pensamento se deixa reconhecer quando liga fora e transcendência, quando remete necessariamente a um além a garantia necessária do *a priori* que ela postula e impõe aqui mesmo, neste mundo” (ZOURABICHVILI, 2016, p.41). Desse modo, em toda reconhecimento há submissão do pensamento ao *a priori* e a *transcendência*, cuja funcionalidade está relacionada, segundo Deleuze (2018, pp.183s), a dois aspectos: o *erro*, definido como estado negativo do pensamento; e o *saber*, que se caracteriza como elemento do verdadeiro, que alcança a verdade vista como algo idêntico e permanente.

Por fim, o terceiro item, *a pretensão ao fundamento*, aponta que na filosofia tradicional, na relação pensamento e verdade, teve sempre como finalidade a busca pelo *começo*, o *princípio fundacional*. Isto porque “a filosofia exige um fundamento como marca de que ela, enfim, começou a pensar, que ela deixou deveras o horizonte de um pensamento tão apenas possível (opinião, a *doxa*)” (ZOURABICHVILI, 2016, p.44). Isto implica que as filosofias tradicionais exigiam um fundamento como pressuposto para todo pensamento como critério para torná-lo válido e verdadeiro. Destaca-se que dentro da perspectiva do fundamento estão associados os conceitos de identidade, essência, substância, ideia, que compõem a dimensão da representação.

Voltando a questão do *labirinto*, na obra *Crítica e Clínica*, especificamente no texto *O mistério de Ariadne segundo Nietzsche*, Deleuze (2011) afirma que Teseu é a figura do herói hábil que decifra enigmas, supera o labirinto e vence o touro, tornando-se o homem sublime que prefigura a teoria do homem superior, na perspectiva nietzschiana. Lembrando que essa teoria do homem superior, para Nietzsche, trata do anseio mais profundo e perigoso do humanismo: a pretensão de levar a humanidade à perfeição, ao acabamento, à totalidade, à realização. O que, em termos deleuzianos, é o objetivo visado pela *imagem dogmática do pensamento*. Essa busca acaba por negar a terra, abandonar a vida terrena, ora em prol de um *além-mundo* ora se fechando no sujeito pensante, sob o domínio e controle da razão, caracterizando uma falsa afirmação da vida. Algo contrário à proposta deleuziana que pretende fazer o caminho inverso, ou seja: “deveria fazer como o touro; e a sua felicidade deveria cheirar a terra e não a desprezo pela terra” (DELEUZE, 2011, p.130). Perspectiva esta que potencializa a vida, em toda sua concretude imanente.

Segundo Deleuze, o homem superior ao explorar o labirinto do conhecimento, este se apresenta disfarçado de moralidade. Fato que faz do fio condutor dentro do labirinto um fio moral, ou melhor um ideal moral, disfarçado de ideal ascético e religioso. “Do ideal ascético ao ideal moral, do ideal moral ao ideal de conhecimento: é sempre o mesmo empreendimento que se persegue, o de matar o touro, isto é, negar a vida, esmagá-la sob um peso, reduzi-la às suas forças reativas” (DELEUZE, 2011, p.131). A consequência desse ideal, na perspectiva nietzschiana e descrita por Deleuze, resulta numa falsa afirmação da vida e implica que o homem sublime não precisa mais de um Deus, ele é substituído pelo humanismo. Significando que o homem carrega a si mesmo e para si, os valores heroicos e morais que estão para um *além* vida, cuja a consequência conduz à negação da vida, da realidade existente.

Ao amar Teseu, Ariadne participa desse ideal moral que nega a vida. Ela é iludida pela aparência da falsa afirmação, em que o Teseu é o modelo. E quando é abandonada por Teseu, sente a aproximação de Dionísio, que é a afirmação pura e múltipla, da vontade afirmativa da vida. Ao contrário de Teseu, Dionísio não carrega nada e não se encarrega de nada, alivia tudo o que vive. “Sabe fazer aquilo que o homem superior não sabe: rir, brincar, dançar, isto é, afirmar. Ele é o Leve, que não se reconhece no homem, sobretudo no homem superior ou no herói sublime, mas só no

além-do-homem, no além-do-herói, em outra coisa que não o homem” (DELEUZE, 2011, p.133). Abandonada por Teseu (herói), Ariadne para não se enforcar no fio da moral, encontra carícia em Dionísio, ativando a alma, deixando-a leve. A aproximação a Dionísio faz acontecer uma *transmutação* em Ariadne e também no seu espírito, surgindo uma potência de vontade que diz sim a vida. “Só Dionísio, o artista criador, atinge a potência das metamorfoses que o faz devir, dando testemunho de uma vida que jorra; *eleva a potência do falso a um grau que se efetua não mais na forma, porém na transformação – ‘virtude que dá’*, ou criação de possibilidades de vida: transmutação” (DELEUZE, 2011, p.136). Ou seja, abandona o *ressentimento*, a razão e a moral, representada pela figura de Teseu, para aproximar da *afirmação*, dizendo sim a vida, deixando se envolver por Dionísio, para que a vida possa jorrar. Dessa maneira: “o labirinto já não é o caminho no qual nos perdemos, porém, o caminho que retorna. O labirinto já não é o do conhecimento e da moral, e sim o da vida e do Ser como vivente” (DELEUZE, 2011, p.137).

Esta transmutação implica afirmar que “todos os símbolos de Ariadne mudam de sentido quanto são referidos a Dionísio, em vez de serem deformados por Teseu” (DELEUZE, 2011, p.134). Assim, a história do labirinto do Minotauro, que aparentemente, se limita a duas saídas, a *vertical – transcendente* de Dédalo e a *horizontal – racionalista* de Teseu, ganha outra possibilidade e outras saídas. Essa nova possibilidade situa dentro do labirinto *rizoma*, o labirinto da vida de Ariadne. Esse labirinto é composto por caminhos que se interligam, não havendo centro nem periferia, mas um percurso criativo, numa saída *transversal*, que se relaciona com múltiplas conexões, estabelece inúmeros encontros e produz novos pensamentos. Agora Ariadne, não é mais vista como imagem que tece o fio (moral), mas aquela que tece a teia (rizoma), que possibilita múltiplas saídas.

O rizoma, pensado por Deleuze e Guattari, é um sistema que se conecta por diversas formas e produz diferentes maneiras de pensar. Ele é apresentado pelos autores a partir de seis princípios que o compõem; resumidamente<sup>83</sup>, são eles: 1) *princípio de conexão*: qualquer ponto pode ser conectado a outro ponto; 2) *princípio de Heterogeneidade*: contra todo tipo de homogeneização e de hierarquização; 3) *princípio*

---

<sup>83</sup> Para uma maior compreensão sobre os princípios básicos do conceito de rizoma, conferir: DELEUZE e GUATTARI, *Mil Platôs*, vol.1, 2011(2ª edição) pp. 22-34; e para um deslocamento do rizoma na educação cf. GALLO, S. *Deleuze & a Educação*, 2003, pp.85-99.

*de Multiplicidade*: sempre o múltiplo nunca é reduzido na unidade; 4) *princípio de Ruptura assignificante*: não há significação e sim linha de fuga, ele é sempre um *devoir*; 5) *princípio de Cartografia*: mapas de múltiplas entradas, mapa de regiões insuspeitas, de exploração de novas regiões; 6) *princípio de Decalconomia*: mapa pode ser copiado, criar novos territórios e estabelecer multiplicidades, sem paralisar o pensamento, a produção. Assim, os traços do rizoma nunca são os mesmos, pois se diferenciam entre si, funcionando por um jogo de signos e de não signo. Também não é composto por unidades e sim por dimensões, não tendo começo nem fim, mas um meio pela qual ele cresce e transborda. Aliás, “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*.” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.48). Ou seja, é no meio, entre as coisas, que ele obtém sua força. Feito de linhas de fuga, o rizoma se opõe a árvore, não sendo assim, objeto de reprodução, mas de produção, algo sempre desmontável, modificável, com muitas entradas e saídas, num movimento *transversal*.

Nesta perspectiva, o rizoma difere do sistema arbóreo, pois para os autores a “lógica da árvore é a do decalque e da reprodução” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.29). Assim, a consequência ao pensamento, estruturado no paradigma da árvore, é a sobreposição (decalque) do conhecimento sobre o outro (reprodução), servindo como referência, como verdadeiro. A árvore inspira, segundo Deleuze e Guattari, uma imagem triste do pensamento que visa imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior. Para eles: “os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.36). A lógica arborescente trata da imposição do verbo *ser*, a marca da identidade, da representação. Já o rizoma não opera pelo decalque (reprodução) e sim pelo mapa (produção). Ele é tecido pela conjunção *e...*, a potencialidade da diferença. Outra marca do rizoma consiste no fato de que ele não funciona pela racionalidade e sim está inteiramente voltado para a experimentação, ancorada no real, constituindo uma experimentação-vida. Além do que “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.30). Caso o rizoma fosse algo fechado, como o arbóreo, não haveria desejo, porque, segundo Deleuze e Guattari (2011, p.32), é pelo rizoma que o desejo se move e produz: “Toda

vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera o desejo por impulsões exteriores e produtivas”.

É dentro desse panorama do *labirinto*, nas diversas possibilidades de pensá-lo, suas composições e saídas, que se seguirá o desenvolvimento do artigo, para pensar como funcionam os processos educacionais, que seguem esses mesmos ordenamentos conceituais. O olhar sobre essa temática partirá da ótica do pensamento de Deleuze e Guattari. Perspectiva que implica na crítica ao *conformismo* da reprodução da identidade, da reprodução do mesmo, que tem influenciado os programas e os currículos educacionais; para apostar na criação da *diferença*, na produção de singularidade, na invenção de novos problemas e novos conceitos, como experimentação-vida.

### Labirinto educacional

*“E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado - o saber - para dele extrair os princípios transcendentais”*

(Deleuze, *Diferença e Repetição*)

Ao manter na dinâmica do *labirinto* e suas interfaces, há a possibilidade de pensar também num *labirinto da educação*, ou melhor, múltiplos *labirintos* que constitui a educação, com suas diversas composições e possíveis saídas. Isto significa que nos processos educacionais a aprendizagem está envolvida também pela circularidade do campo problemático (pensamento-aprender), que implica pensar a sua composição e suas condições de solução, a partir das duas referências, citadas anteriormente: 1) resolubilidade e reprodução; 2) invenção e produção. O primeiro caso, o problema implica numa resposta fundamentada na transcendência, de perspectivas metafísicas e racionais, que resultam na universalidade; tal consequência faz com que a estrutura da educação esteja moldurada, por um lado, na transcendência platônica; e, por outro, no racionalismo moderno. O segundo caso, o problema evidencia respostas, mergulhadas na imanência, resultado de uma potencialidade criativa, que visa a singularidade. Lembrando que essa resposta é sempre provisória, pois ela suscita novos problemas que provocam novos pensamentos; condição que faz com que a perspectiva da educação esteja conectada como pensamento da diferença, especificamente desenvolvido por Gilles Deleuze e Felix Guattari.

Diante desse cenário em que o problema situa, o foco desse trabalho é olhar para os labirintos da educação a partir da concepção da filosofia da *diferença* e estabelecer uma crítica às filosofias *transcendentes* e *racionalistas*. Ou seja, a questão da problematização, enquanto via de acesso para a aprendizagem, deslocando de um conhecimento como algo dogmático e moral, cuja consequência é paralisar o pensamento, numa mera representação, para colocá-lo no plano das possibilidades de produção de novos pensamentos.

A primeira crítica a atenção é dada sobre as abordagens da educação, presente na história ocidental, que figuram na mesma trama do *labirinto grego*, cuja única possibilidade de saída é a *verticalidade*, a *transcendência*. O voo *idealista*, que estabeleceu o ideal de escola, de professor, de aluno, de conhecimento, entre outros ideais. Nesta concepção a aprendizagem se efetiva a partir das *formas puras* (como modelo) para as formas *deficitárias* (cópia), como foram elaboradas por Platão. Fato que resultaria na condição do aprender como reconhecimento, que consiste em saber sobre algo que já se sabia, mera reprodução do mesmo. Aspecto totalmente visível na Educação atual, quando o docente, aparado por um ideal de conteúdo (modelo) e em que *a priori* está definido o começo, o meio e o fim de suas estratégias metodológicas, transmite um ensinamento predefinido ao estudante. Este tem que aprender o que lhe foi transmitido, como garantia do ensinamento adquirido (cópia). Sob o julgo da aplicação de uma avaliação, que verifica e valida se o conhecimento aprendido pelo estudante equivale à *verdade* que lhe fora ensinada. Abordagem que faz da aprendizagem uma cópia do conhecimento ideal, caracterizando apenas como mera reprodução, não havendo espaço para a produção de conhecimentos novos.

A consequência deste processo educacional consiste no privilégio de certa identidade, a constituição de uma Ideia pura de educação, que acaba por reproduzir cópias dessa Ideia. Desse modo, os programas educacionais, que se segue desse modelo transcendente, está fundamentado num mundo inteligível, organizado, hierarquizado por objetivos, estratégias, tempo previsto, metodologia, resultados esperados, didáticas, avaliação e recuperação. Um programa educacional que existe *a priori*, de forma idealista, deslocada da realidade (sensível) dos estudantes, não havendo brechas para o pensamento criar algo diferente. Em muitos casos esses programas educacionais são oferecidos por instituição de ensino privado, que oferece a custo altíssimo a instituições

públicas, principalmente na rede de ensino fundamental, no governo municipal. Nesse caso o estudante, preso nesse labirinto educacional está condenado a ser modulado segundo um padrão definido, que anula sua singularidade e neutraliza o seu desejo, desconsiderando sua realidade existente. Procedimento que faz com que a Educação fique à sombra, submissa às representações e se concretiza como reprodutora de universais. Assim, a função dos procedimentos educacionais é atuar como repetidor de cópias que reproduz o modelo, gerando naqueles que participam do processo educativo um controle no modo de agir, de fazer, de dizer, de sentir e de pensar. Isto significa que a partir desse referencial platônico, há uma previsibilidade do saber, a resolubilidade. Ou seja, há um processo de fundamentação da educação, para obter um resultado definido. Condição que faz do saber algo qualificativo, extremamente importante, tornando o aprendizado valorizado para quem possui esse saber dado.

Outra perspectiva de educação, também idealista, não mais presa as Ideias puras transcendentais, mas delineada pela constituição do sujeito pensante, fundamentado na razão humana. Trata-se da composição de um labirinto da educação que se assemelha ao *labirinto maneirista* (árvore), tendo na *horizontalidade* do fio condutor (método) da *razão* a única saída (verdade). Fato que faz do conhecimento uma grande árvore, ramificada por áreas do saber. E nessa grande copa do conhecimento há a tentativa de fazer da educação uma ciência, estruturada no problema hipotético, no método, na investigação e no resultado preciso. A Educação enquanto ciência prioriza a formação humana, preterivelmente racional, no âmbito de uma identidade, tendo como pretensão de levar a humanidade à perfeição, ao acabamento, à totalidade, à realização. Ela também aborda uma produção crítica, reflexiva, problematizadora, a partir dos próprios parâmetros estabelecidos por ela. Além de ter a função de classificar, subdividir as áreas de conhecimento, numa espécie de compartimento do saber, em muitas vezes sem comunicação entre elas, não havendo conexão entre as diversas áreas do conhecimento. Cabe também a essa padronização racional da educação definir e avaliar os processos educacionais e metodológicos quanto ao que é o ensino, como e o que deve ser ensinado e os caminhos (métodos) para uma aprendizagem correta e obter resultados precisos.

Assim, dentro desse *labirinto maneirista* a educação traça, enquanto *fio condutor*, as regras metodológicas e avaliativas, um modelo que se repete, sedentário e que estratifica o pensamento, mantendo o *status quo*. E a Educação, nesse ordenamento

científico, se constituiria apenas como *reflexão*, ou seja, refletir sobre algo já dado. Aspecto que, não faria da Educação um potencializador de produção de pensamentos. Pois, a reflexão, cuja origem, no verbo latino *reflectere*, significa “voltar atrás”, trata-se de re-pensar, retomar, reconsiderar os dados disponíveis na história do conhecimento, buscando e avaliando os seus significados. Na reflexão, não há criação, apenas análise, exame, revisão, acúmulo e dados. E a consequência, desses procedimentos educacionais, faz com que o saber possa ser verificado, comprovado, tornando a educação quantitativa, tudo é medido e controlado: o professor que ensina um conteúdo curricular, através de um método, por meio de estratégias de ensino, para visar um resultado, cujo critério demonstração é afirmar se o aluno aprendeu ou não e quanto aprendeu, daquilo que foi transmitido. A diferença entre a Educação transcendental, pautada no modelo platônico, está no fato de que na Educação racionalista faz do docente e do estudante sujeitos, portadores de uma interioridade fundamental. Essa interioridade se relaciona com a exterioridade por via da representação. Ou seja, há um fundamento interior no sujeito que é capaz, através da razão, representar o mundo exterior e estabelecer a verdade.

Frente a essas duas abordagens de educação, presa nos labirintos *grego* e *maneirista*, cujas saídas se limitam a *transcendência* e ao *racionalismo*, os jovens estão enclausurados em um sistema escolar padronizado. A consequência desse aprisionamento são os corpos disciplinarmente regidos por normas racionalistas. Elas controlam o pensamento definindo o modo de ser, agir e sentir matando assim o desejo, a potencialidade da própria escolha de se tornar aquilo que se propõe a ser. Fato que faz da escola um lugar em que os jovens se sentem perdidos, pelos sinuosos caminhos traçados pela educação, que visam metas, resultados, dados e esquecem a singularidade da vida dos estudantes. Perspectiva ilustrada na música *Pressão social*, da banda Plebe Rude: “Há uma espada sobre a minha cabeça / É uma pressão social que não quer que eu me esqueça / Que tenho que estudar / que eu tenho que trabalhar / que tenho que ser alguém / não posso ser ninguém”. E o resultado dessa pressão social é evidente na educação, em que tem que estudar para a construção de uma identidade (que tenho que ser alguém) e obter um lugar de *status* social (que eu tenho que trabalhar). A consequência a própria música sinaliza: “Que a minha vitória é a derrota dele / e o meu lucro é a perda de dele / que eu tenho que competir / que eu tenho que destruir”. Ou



seja, uma Educação que não leva em conta o desejo, a vida, a singularidade do jovem estudante e nem a realidade que ele está inserido, mas a uma condição social condicionada pelo Estado e pelos interesses de quem governa esse Estado.

Dentro desse panorama, convém localizar a educação dentro de um labirinto *outro*; o labirinto *rizoma*, com suas possibilidades de saídas *transversais*, por meio da *experiência*. Um labirinto cujo percurso não é percorrido pelos “o *logos*, o filósofo-rei, a transcendência da Ideia, a interioridade do conceito, a república dos espíritos, o tribunal da razão, os funcionários do pensamento, o homem legislador e sujeito”. (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.48), o que implicaria no decalque que volta sempre ao mesmo, presumindo a “competência”, como critério para saber se está no caminho certo para a saída. No entanto, o *labirinto rizoma* funciona pelo mapa que tem múltiplas entradas e o que está questão é a “performance” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.30), ou seja, a passagem, o movimento que suscita pensamentos. Desse modo, os educadores criariam, a partir de sua experiência e da realidade de seus estudantes, performances de ensino em que envolveria a produção de pensamentos. E os estudantes experimentaria ao seu modo a melhor maneira de produzir pensamentos, a partir dos próprios problemas. Assim a consequência dessa educação, constituída pelo labirinto *rizoma*, possibilitaria aos estudantes um encontro com o mundo e com a vida para inventar algo novo e singular. Ela criaria performances educativas que consiste mais em experimentar o mundo e expressar desse encontro novos pensamentos, e não a mera reprodução de uma representação mental, atribuído à razão a condução única para o conhecimento verdadeiro, cujos critérios buscados e os resultados já estão predefinidos.

Ao pensar a Educação, dentro do *labirinto rizoma* implica que todos os envolvidos no processo educacional têm “o direito aos próprios problemas”, tal como Deleuze (2018), afirma em *Diferença e Repetição*. O que compreende, também, na condição de poder inventá-los e conseqüentemente criar saídas para eles, novos pensamentos. Saídas essas sempre singulares. Em outras palavras, quando o problema é trabalhado no campo da educação, isto interfere potencialmente no aprender, pois é: “(...) entender que toda aprendizagem começa com a invenção de problemas” (KASTRUP, 2001, p.19). Destaca-se que, em Deleuze (2018), o aprender passa pelo problema, ele força a pensar, o que implica na aprendizagem, não sendo ela uma reprodução, nem reconhecimento, mas criação de algo novo. Além do problema, outro modo

de aprender, segundo Deleuze (2003), é emitido pelo encontro com os signos, que acontece por diversas maneiras. Na Educação esse processo acontece quanto o estudante sente tocado pelo signo, pela diferença, instaura a experiência da problematização, inventa um novo problema e dele viabiliza a busca pela solução e de sentido: “Aprendemos por coação, forçados pelos signos, ao acaso dos encontros” (KASTRUP, 2001, p.20).

Dessa maneira, a Educação precisa possibilitar que todos envolvidos nos processos de aprendizagem comecem por inventar os próprios problemas, a partir da realidade existente. Aspecto quase inexistente no atual cenário. Isto se deve pelo fato que os programas educacionais estão preocupados mais em gerar resultados, bons índices avaliativos, cujos critérios de êxito são estabelecidos por políticas públicas, que definem o que é aceitável, legítimo e verdadeiro na Educação. Nessa dinâmica as metodologias de ensino acabam por se esquecer dos problemas singulares daqueles que participam dos processos educacionais. De outro modo, a Educação ao criar um espaço para que os problemas possam ser inventados, tem ao mesmo tempo produzir encontros, conexões, na relação entre educador e educando, com o conhecimento instituído, com o meio que vive e principalmente com a própria vida, ressoando na criação de signos, novos modos pensar e intervir no mundo. Algo para além dos dados, resultados instituídos e predefinido pelas instituições políticas.

Em Deleuze, não a previsibilidade do saber, pelo contrário, o aprender é imprevisível, está “para além deste aprendizado quantificável e quantificado, há como que um ‘aprender quântico’, um ‘aprender obscuro’, como diz Deleuze, que em princípio nem o próprio aprendiz sabe que está aprendendo” (GALLO, 2012, pp.04-05). Ou seja, segundo Gallo, o aprender quântico opera como descontinuidade em relação àquilo que é ensinado. Isto consiste que não há métodos para aprender, nem currículos predefinidos e nem como planejar o aprendizado na espera de conhecimento esperado. Isto faz do aprender não seja nem qualitativo e nem quantitativo e sim quântico, produzindo um acontecimento totalmente singular e imprevisível. Perspectiva aponta que, em Deleuze (2006, p. 238), “aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro”. Por passagem, entendes que o que importa é o processo, o movimento do pensamento que produz acontecimento. Nota-se que esse movimento do pensamento, assim com o problema, para Deleuze, não é da

dimensão da ideia (razão), mas sim do corpo (sensibilidade). Uma educação que se preocupa mais com a vida do que a verdade e que pela experiência haja a potencialização e afirmação a vida, ou seja, a constituição de uma experimentação-vida.

Desse modo, parafraseando Deleuze, o labirinto da educação (rizoma) já não é do *conhecimento* e da *moral*, e sim o da *vida*, que a faz jorrar; a do *ser* como *vidente*, experimenta novas possibilidades de pensar. “*E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado - o saber - para dele extrair os princípios transcendentais*”. Na educação, dentro do labirinto *rizoma*, o aprender é tal como o rato, ou seja, aprende pela experiência, na errância; contrário aos labirintos *grego* e *maneirista*, onde não é permitido errar e o erro é sempre punido, havendo espaço somente para buscar o caminho verdadeiro. No labirinto *rizoma* o que importa, como afirmado anteriormente, é o processo, a passagem, o que possibilita acontecimento; e quando encontrar uma saída, ela será sempre singular, única nunca reproduzida. Assim, a Educação atua não como formas de interpretação/ representação/ reprodução, mas sim, como modos de experimentação/ criação/ produção do mundo, partindo da própria realidade.

Perspectiva de Educação que permite criar linhas de fuga, buscando múltiplas saídas para o aparecimento do novo na aprendizagem. Algo possível quando o problema é pensado na ótica da invenção. Nesse sentido, trata-se do exercício da experimentação que potencialize a produção de novos modos de pensar, a partir da própria vida. Um exercício de encontros: com o diferente, com os próprios problemas, com os signos que compõem a existência, para dar movimento ao pensamento e compor o mundo: “um encontro de diferenças, num plano de diferenciação mútua, em que tem lugar a invenção de si e do mundo” (KASTRUP, 2001, p.20). Uma atividade educacional que cria estratégias, diferentes caminhos, práticas pedagógicas singulares, construídas a partir da própria existência dos estudantes. Isto faz com que os processos de aprendizagem possibilitem eles criem um olhar próprio no mundo e tenham a capacidade de intervir nele. Isto faz com que os processos de aprendizagem possibilitem eles criem um olhar próprio no mundo e tenham a capacidade de intervir nele. Em suma, é trabalhar o problema como um provocador de pensamentos, uma potencialidade criativa, que produz novas perspectivas singulares que implicam um novo dinamismo para a

aprendizagem. Uma atividade criadora, que aproxima da filosofia deleuziana, na ótica da diferença, da multiplicidade<sup>84</sup>, do devir, de uma aprendizagem como linhas de fugas “com muitas entradas e saídas” (DELEUZE, 2011, p.43).

Por fim, dentre os labirintos da educação, das várias possibilidades de composição e constituição de saídas para as questões que envolvem a aprendizagem: a verticalidade da transcendência (grego), a horizontalidade da razão (maneirista) e transversalidade da experiência (rizoma), esta última, é a que mais condiz com a produção e afirmação da vida. Percorrer a educação dentro do *labirinto rizoma* é trilhar o caminho da errância, da experimentação, do enfrentamento do problema, para potencializar pensamentos sem fronteiras, sem ficar preso as respostas dadas, mas na via da imprevisibilidade do aprender. A possível saída do *labirinto rizoma* da educação não consiste na *reconhecimento serialista*, da reprodução de subjetividades em série e sim potencializa a *invenção artesanal*, da produção de singularidades na diferença. Uma produção totalmente singular que nunca pode ser reproduzida como fundamento universal.

### Referencias bibliográficas

- BRANDÃO, J. S. *Mitologia Grega*. Petrópolis: Vozes, 1986
- BULFINCH, Thomas. *O Livro de Ouro da Mitologia (A Idade da Fábula)* História de Deuses e Heróis. Trad. David Jardim Júnior. 26ª Edição. Ediouro 2006
- COLLI, Giogio, *Nascimento da filosofia*. Lisboa: Edições 70, 2010
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 2011
- \_\_\_\_\_. *Diferença e Repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- DELEUZE e GUATTARI, *Mil Platôs*, vol.1. Trad. Ana L. Oliveira, Aurélio G. Neto, Célia P. Costa. São Paulo: Ed.34, 2011(2ª edição)

---

<sup>84</sup> Para Deleuze e Guattari (2011, pp.10-11) “Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; as suas relações, que são *devires*; a seus acontecimentos, que *hecceidades* (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos *livres*; a seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização*”.

ECO, Umberto. *Pós-escrito a "O nome da Rosa*. Trad. Letizia Zeni Antunes e Álvaro Lorencini. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MONTFORT, Associação Cultural. *Capítulo XI Tirésias reencontra Édipo*. Periódico Eletrônico, São Paulo, 25 de jan. 1994. Disponível em: <[http://www.montfort.org.br/index.php?secao=cadernos&subsecao=religiao&artigo=labyrinthos11\(=obra](http://www.montfort.org.br/index.php?secao=cadernos&subsecao=religiao&artigo=labyrinthos11(=obra)> Acesso em: 19 out. 2019.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*, Belo Horizonte: Autentica, 2003.

GALLO, S. *As múltiplas dimensões do aprender*. Periódico Eletrônico, COEB, 2012 disponível: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf) (obra > acesso em 25 JUL.2017)

KASTRUP, V. *Aprendizagem, arte e invenção. Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016