



27(2):89-109  
jul./dez. 2002

# GRADIENTES DE INTENSIDADE:

## o espaço háptico deleuziano e os três “erres” do currículo

Kaustuv Roy

**RESUMO** – *Gradientes de intensidade: o espaço háptico deleuziano e os três “erres” do currículo.* Seguindo Deleuze, faço uma tentativa para ir além da noção, própria do senso comum, que concebe o espaço, nas relações educacionais, como homogêneo e mero ambiente. Proponho uma espécie de “diferenciação espacial” que nos permita considerar seriamente o espaço como uma categoria ontológica produtiva, como um acontecimento, e não como um *a priori*, como um pano de fundo. Argumento que o próprio caráter do espaço é afetado pelo que ocorre nos processos de ensino e na aprendizagem e que, inversamente, esses processos são afetados pelo espaço. Da mesma forma que a presença (ou a ausência) da matéria determina a intensidade da curvatura gravitacional no espaço astronômico, o qual, por sua vez, afeta as relações entre a matéria, assim também características espaciais diversas podem ser associadas com diferentes práticas curriculares e, inversamente, diferentes práticas curriculares podem afetar diferentemente o espaço curricular.

**Palavras-chave:** *espaço óptico, espaço háptico, Deleuze, currículo.*

**ABSTRACT** – *Gradients of intensity: deleuzian haptic space and the 3 R's of curriculum.* Following Deleuze, I make an effort to go beyond the commonsense notion of space as ambient and homogeneous in educational relations. I undertake to bring about a kind of ‘spatial differentiation’ whereby we begin to take seriously space as an ontological category that is emergent rather than *a priori*, an event rather than a backdrop, and argue, that the very character of space is affected by and affects what goes on in teaching and learning. Just as the presence (or absence) of matter determines the intensity of “gravitational” curvature in astronomic space, which in turn mediates the relations between matter, diverse spatial characteristics may be associated with, and seen to mediate, different curricular practices.

**Keywords:** *optic space, haptic space, Deleuze, curriculum.*

*Mas a intensidade não é sensível; ela é o ser do sensível, em que o diferente se refere ao diferente* (Deleuze, 1988, p. 421).

## Introdução

Ao aportar uma perspectiva deleuziana à educação, este artigo problematiza a concepção que entende o espaço como neutro e como mero ambiente, argumentando que é necessária uma crítica do espaço a fim de romper com os três “erres” das práticas curriculares modernistas<sup>1</sup> – a Representação, a Reconhecimento e a Recuperação –, já que eles constituem uma tríplice força que é responsável pela construção da noção de espaço característica do “senso comum” (*cogitatio natura universalis*) (Idem, p. 238), mantendo, assim, os processos de aprendizagem aprisionados em um espaço conjuntivo incapaz de dar conta da diferença ou de escapar do idealismo platônico. Apresento, neste artigo, duas noções espaciais – a de *intervalo de desorientação* e a de *círculo de discernibilidade*, consideradas como ferramentas de pensamento pelas quais se pode ter acesso a uma sensibilidade espacial produtiva.

Gilles Deleuze, em sua obra, refere-se constantemente ao espaço não como um mero pano de fundo para o desdobramento de eventos e fenômenos, mas como elemento ativo de um processo de produção. O texto de *Mil platôs*, em particular, tenta romper com o sentido do espaço como inerte, como neutro ou como mero ambiente. Nesse livro, Deleuze e Guattari argumentam que, exatamente da mesma forma que o tecido saído de um tear pode ser de comprimento indefinido mas sempre de uma largura determinada, a qual é estabelecida pelos limites espaciais do caixilho da urdidura, assim também as características topográficas do espaço – tornadas invisíveis e relegadas a simples pano de fundo pelos pressupostos dominantes e pela força do hábito – determinam as possibilidades e os limites daquilo que pode acontecer no seu interior. O termo “espaço” é aqui empregado em um sentido que indica, de maneira geral, um agregado local de relações distintivas, conectivas e direcionais entre fenômenos que formam diferentes platôs ou intensidades e que determinam, por meio dos fluxos, das densidades e das ressonâncias entre os seus termos, as relações afectivas e as possibilidades produtivas (ou obstrutivas) que existem entre eles.

Os paralelos matemáticos dessas alternativas de se conceber o espaço são o espaço euclidiano e o riemanniano. O espaço euclidiano, regido por axiomas e pelo postulado das paralelas, expressa um domínio tautológico que é uniforme e homogêneo. Ou seja, todas as partes do espaço euclidiano têm a mesma característica e nenhuma delas influencia o que nele se passa e, inversamente, nenhuma delas é influenciada pelo que nele ocorre. Conseqüentemente, ele se torna invisível e passa a ser considerado como um pano de fundo neutro, como um mero ambiente, tal como o espaço na física clássica. O movimento paralelo em termos de espaços sociais, comparável às percepções espaciais euclidianas,

seria a globalização modernista do terreno e a emergência de espaços que são “aplainados” e homogêneos, em contraste com a “rugosidade” e a heterogeneidade, digamos, dos espaços mágicos, ritualísticos ou xamânicos, nos quais a intensidade de certas práticas altera as relações espaciais (Grossinger, 1990).

Mesmo na Matemática, entretanto, há outros modelos. Em contraste com o espaço euclidiano, o espaço riemanniano é uma colcha de retalhos de vizinhanças ou uma coleção de proximidades, um espaço no qual a ligação entre uma zona de vizinhança e a próxima não é bem definida e pode ocorrer de incontáveis maneiras (Weinberg, 1972). Cada vizinhança tem uma certa curvatura que pode ser diferente da curvatura de zonas proximais. Trata-se, pois, de um espaço amorfo e heterogêneo no qual podem ser mantidas relações e possibilidades muito diferentes daquelas do espaço euclidiano. Curiosamente, foi a geometria riemanniana que abriu as portas para a revolução einsteiniana nas relações cosmológicas (Morgan, 1998, p. 80). Uma inferência razoável que pode ser feita a partir desse fato é a de que, para que a imaginação pudesse inventar novas trajetórias ou “linhas de fuga”, foi preciso que um novo espaço emergisse, no qual uma nova física pôde ser inventada. Esse mesmo argumento pode ser estendido para as relações sociais e educacionais. Aí, o espaço *conjuntivo* é demasiadamente estreito e restritivo, como veremos, e o nosso esforço neste artigo será sugerir a visão de um espaço *disjuntivo* que permita novos devires.

Seguindo Deleuze, farei uma tentativa para ir além da noção, própria do senso comum, que concebe o espaço, nas relações educacionais, como homogêneo e mero ambiente. Essa noção permite que o espaço, especialmente nos discursos tradicionais que rodeiam a educação, se torne invisível. Vemos se desenrolar aí, cada vez mais, um processo de padronização e de fragmentação, cujo principal efeito é eliminar as possíveis “urdiduras” ou intensidades afectivas que criam descontinuidades e disjunção. Proponho uma espécie de “diferenciação espacial” que nos permita considerar seriamente o espaço como uma categoria ontológica produtiva, como um acontecimento, e não como um *a priori*, como um pano de fundo. Argumentarei que o próprio caráter do espaço é afetado pelo que ocorre nos processos de ensino e na aprendizagem e que, inversamente, esses processos são afetados pelo espaço. O pensamento, que é fruto do hábito, cria espaços que são igualmente criaturas do hábito e que têm, assim, suas intensidades achatadas. Inversamente, espaços que são concebidos de acordo com a força do hábito tendem a produzir um pensamento que não foge das categorias do hábito. Em outras palavras, o termo “espaço”, mesmo na simples descrição de relações sociais e pedagógicas, não pode ser considerado como uma metáfora e, conseqüentemente, torna-se importante distinguir as diferentes características espaciais envolvidas no desdobramento do currículo para que possamos pensar novos pensamentos. Para tomar de empréstimo um conceito da ciência: da mesma forma que a presença (ou a ausência) da matéria determina a intensidade da curvatura gravitacional no espaço astronômico, o qual, por sua vez, afeta as relações entre a matéria, assim também características

espaciais diversas podem ser associadas com diferentes práticas curriculares e, inversamente, diferentes práticas curriculares podem afetar diferentemente o espaço curricular.

Há uma série de razões pelas quais torna-se importante distinguir minuciosamente a heterogeneidade das características espaciais. Em primeiro lugar, essas distinções facilitam a identificação das forças que habitam ou atravessam um terreno particular, permitindo, assim, gerar novas relações de devir e transformação. Além disso, a compreensão de que o espaço não é um pano de fundo fixo ou inerte contra o qual as coisas acontecem mas, em vez disso, que ele é contingente e participativo, libera um potencial teórico considerável e nos ajuda a repensar formas de organizar a resistência ao poder e à dominação. Ao mesmo tempo que essa compreensão demonstra a impossibilidade de fechamento sobre superfícies descontínuas (Patton, 2000), também nos ajuda a escapar à opressão das teleologias reducionistas. É importante observar que o espaço, neste caso, não pode ser confundido com termos tais como “clima de aprendizagem”, “ambiente” ou “ambiência”, que são freqüentemente empregados na literatura educacional. Em outras palavras, o espaço não é uma metáfora para o “tom de um contexto”, nem para “estado de espírito”, ou para outras variáveis psicológicas, mas uma categoria ontológica.

A urgência da questão educacional que estou analisando por meio da perspectiva deleuziana é enfatizada por duas passagens que tomo de empréstimo de um ensaio de Wen-Song Hwu. Na primeira citação, Hwu cita Samuel Beckett:

*Algumas observações gerais, para começar. Em minha situação, o que devo fazer, o que farei, como continuar? Por pura e simples aporia? Ou por afirmações e negações que acabam por se verem invalidadas assim que são pronunciadas? Deve haver outras manobras (Hwu, 1998, p. 22) .*

Na segunda passagem, Hwu cita Deleuze:

*O que posso saber ou ver e expressar nessa ou naquela situação para ter luz e linguagem? O que posso fazer, que poder posso reivindicar e que resistência posso acionar? O que posso ser, com que dobras posso me cercar ou como posso me produzir como sujeito? (Idem, p. 24).*

Trata-se de questões que, muitos de nós, teóricos ou praticantes do currículo, tendemos, muitas vezes e em diferentes contextos, a nos fazer, à medida que os problemas que cercam a escola espiralam ao nosso redor com uma complexidade helicoidal. Para nos estimular a ver tudo isso de uma forma nova e renovada, poderíamos começar por desnaturalizar a mais óbvia e na aparência a mais transparente e menos problemática das “substâncias”: o espaço. Para que “outras manobras” se tornem possíveis, temos que começar com aquilo que mais freqüentemente tomamos como dado.

## Representação e ilusão

As práticas curriculares convencionais, presas como estão em paisagens extremamente tecnicistas e estéreis, raramente permitem que sejam feitas questões além daquelas relacionadas com utilidade, competência ou medição (Kliebard, 1992; Hartley, 1997). Elas geram um espaço pré-fabricado quetende a ser estéril, uma vez que a percepção, no seu interior, continua sob o domínio da profunda superstição platônica da mente concebida como um espelho que reflete a realidade (Rorty, 1979). Como resultado, sobre uma tal superfície, a aprendizagem é vista como *recuperação* de um mundo que existe lá fora. E, para que a recuperação ocorra, o espelho deve refletir de forma acurada, deve ser imaculado e neutro, não admitindo distorção, diferença ou difração de novos devires. Ou seja, o plano do espelho deve ser achatado e “verdadeiro”, embora vários teóricos, de perspectivas diversas, tais como Jean Piaget, Michel Foucault e Richard Rorty, tenham demonstrado a impossibilidade de sustentação dessa metáfora ocular (Piaget, 1985; Rorty, 1979; Foucault, 1984). É suficiente dizer, aqui, que a noção de “reflexão” pressupõe uma correspondência material e uma relação não-mediada entre o “fora” e o “dentro”, um pressuposto que vem se mostrando bastante problemático.

À metáfora óptica da reflexão podem-se acrescentar duas outras noções-chave que dominam o espaço platônico – a reconhecimento e a representação. Esse tríplice legado do platonismo e do cristianismo faz com que o mundo da experiência se conforme a um modelo pré-dado de interioridade. Nas palavras de Deleuze,

*A representação deixa escapar o mundo afirmando da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas ela não mobiliza nem move nada* (Deleuze, 1988, p. 106).

Esse centro único está sempre recuando porque é projetado a partir da Idéia, a qual, para sempre, está fora de alcance. Subordinar a experiência do mundo da diferença e da multiplicidade à noção de representação – uma cópia interior e fiel do exterior –, pensada sobre tal espaço, significa validar a experiência a partir de um “único centro”: uma repetição exata. Mas a pura repetição é impossível: “A representação é o lugar da ilusão transcendental. Esta ilusão tem várias formas (...) que correspondem particularmente ao pensamento, ao sensível, à Idéia e ao ser” (Idem, p. 420). Vejamos por que isso é ilusório.

Em primeiro lugar, a representação pressupõe a identidade no conceito. Duas coisas são idênticas apenas se elas coincidem em um conceito idêntico. Mas uma tal identidade está secretamente fundada em um sujeito pensante que “dá ao conceito seus concomitantes subjetivos: memória, reconhecimento, consciência de si” (Deleuze, 1988, p. 420). O resultado dessa supressão da diferença pelo sujeito pensante é que o pensamento perde a “genitalidade de pensar”

(Idem p. 421). Isto significa que o próprio processo pelo qual o pensamento surge é fundado por meio de uma “profunda fratura” no interior do processo de pensamento. A consequência curricular disso é que as experiências diferenciais no currículo são, de modo geral, vistas como suspeitas, sendo frequentemente rejeitadas, já que não se conformam aos objetivos pré-estabelecidos que estão dirigidos para certas formas de desenvolvimento sócio-econômico. Para prevenir uma tal “desordem”, o plano curricular torna-se cada vez mais “aplainado”, “curado” dos seus “acidentes”, com a finalidade de se obter uma medição exata e uma extração precisa. Mas, como veremos, a própria representação é possível apenas por meio de uma diferença que é recuperada no interior do quadro fenomenológico do organismo, estando, portanto, fundamentalmente em desacordo com o *ethos* modernista:

*Os céus dos gregos eram irredutivelmente diferentes dos nossos. A natureza da diferença (...) está enraizada no vocabulário conceitual. Ela não pode ser alcançada pela descrição feita por um vocabulário behaviorista, de dados brutos. (...) Qualquer tentativa para descrever um conjunto de práticas por meio do vocabulário conceitual, do sistema de significados utilizado para expressar o outro, só pode resultar em violência (...). Não existe, nas ciências naturais, tanto quanto nas humanas, qualquer conjunto de categorias que seja neutro ou culturalmente independente e por meio do qual uma população – seja de objetos ou de ações – possa ser descrita (Kuhn apud Hiley, 1991, p. 21).*

Essa é a primeira ilusão do representacionismo, uma ilusão que pode ser chamada de paradigmática e que corresponde ao pensamento.

A segunda ilusão consiste na subsunção da diferença à semelhança. Em outras palavras, permite-se, sob essa visão, que a diferença “só se faça sentir sob a condição de uma assimilação do diverso tomado como matéria do conceito idêntico” (Deleuze, 1988, p. 421). Isto significa dizer que a diferença é sentida apenas na extensão quantitativa, na qual ela é distribuída e, em última instância, resulta em seu anulamento, pois cada uma dessas extensões deve, também ela, ter uma identidade a fim de ser reconhecida. Essa forma de ilusão pode ser chamada de “semblémática”. Um bom exemplo disso é o discurso sobre o multiculturalismo e a diversidade em educação. Como salientaram Mahalingam e McCarthy (2000, p. 5-6), esse discurso reduz-se, em geral, à reconhecimento e à legitimação de outras culturas. Tal processo de essencialização contribui muito pouco para desafiar as percepções monolíticas entranhadas nas ideologias dominantes. Trata-se da experiência da diferença em sua distribuição ao longo da extensibilidade numérica, uma experiência que utiliza o “material bruto” da diversidade para expressar a identidade ou a homogeneidade étnicas.

Tudo isso nos prepara para a terceira ilusão: embora a representação implique afirmações diferentes – isto é, uma identificação positiva com o objeto Ideal ao longo de uma extensão numérica –, essas afirmações são, ao mesmo tempo, “afirmações de diferenças”, uma vez que “é próprio da essência da afirmação

ser em si mesma múltipla e afirmar a diferença” (Deleuze, 1988, p. 423). Isso se passa dessa maneira porque cada afirmação surge tão-somente a partir da colocação de um problema, e os problemas nada mais são do que “colocações diferenciais”. A representação acaba, pois, mais uma vez, por ser ilusória e, efetivamente, por ser uma dissimulação da diferença. As teorizações construtivistas radicais em educação compreendem isso e admitem o caráter problemático de um problema apenas na medida em que ele é um problema para um observador particular:

*Os construtivistas negam que os problemas tenham uma existência independente... Para o construtivista, um problema se define unicamente em relação àquele que o resolve. Um problema é um problema apenas na medida em que ele parece problemático para aquele que o resolve e apenas de acordo com a maneira daquele que o resolve (Confrey, 1991, p. 117).*

Em outras palavras, o problema construtivista possibilita posicionamentos diferenciais, e o problemático se torna uma afirmação da diferença e não a re-pressão de um problema Ideal. Essa é a terceira ilusão, e pode ser chamada de sintagmática, uma ilusão que corresponde à Idéia.

Podemos ver, assim, que toda identidade produzida pelo representacionismo é tão-somente um efeito “óptico” que esconde o movimento mais complexo da diferença e que, por isso, consegue impedir a possibilidade de novas formas de pensar. Dito de outro modo, o pressuposto implícito que está inscrito na lógica do espaço invariante, que é a impossibilidade de uma repetição pura e infinita, nega ao pensamento, devido à sua tendência óptica, o acesso ao problema de sua própria gênese. São essas relações ópticas próprias de um espaço invariante – as quais questionaremos a seguir – que têm dominado, com sua insistência na uniformidade e na homogeneidade, as práticas curriculares convencionais. Não é difícil ver que as relações ópticas que estão associadas com as ilusões transcendentais, às quais nos referimos antes, prestam-se à conformidade e à repetição, gerando uma superfície sobre a qual pode ser sustentada a ilusão da medição exata, da certeza e do controle.

Entretanto, a partir do movimento da “reconceptualização” em educação e do advento do existencialismo, da fenomenologia e das perspectivas pós-estruturalistas em educação, diferentes teóricos têm tentado, sob diferentes formas, desenvolver uma nova linguagem que se afaste do campo platônico (Pinar, 1975, 1994). Por exemplo, em seu ensaio, Hwu transcreve uma importante pergunta que Maxine Greene faz a esse respeito: “Qual é o significado existencial de um ‘espaço moral’ no qual as questões que surgem não inspiram nem provocam a ação em um mundo tecnologizado e estéril?” (Hwu, 1998, p. 27). Em outras palavras, como podemos confrontar e interromper as velhas continuidades que forçam o movimento novo que surge a continuar agarrado aos velhos modelos? Outros autores, como Oliver e Gershman (*apud* Hartley, p. 72), por exemplo, têm

observado que “a educação ignora o ‘saber ontológico’”. Com isso eles querem dizer que o currículo convencional ignora questões fundamentais sobre a experiência de “estar-no-mundo” e termina por substituir o mistério e a improbabilidade que caracterizam a nossa existência pelo repetitivo e pelo banal (Serres e Latour, 1995). Além disso, para teóricos como Bowers, os espaços dominantes não permitem “a linguagem e a teoria necessárias para iluminar as múltiplas relações” entre o conhecimento e o processo de mercantilização. Se analisarmos a mercantilização de uma maneira deleuziana, como a repetição inorgânica de uma idéia, essa crítica de Bowers pode também ser vista como uma tentativa de afastamento do terreno da repetição nua (Bowers, 2000, p. 263). E finalmente, como observou Hwu, a compreensão que nos tem sido possibilitada pela análise foucaultiana da relação saber-poder tem tornado o espaço da auto-crítica ainda mais problemático, na medida em que o próprio sujeito aparece como constituído pelo poder. Levando em conta todas essas preocupações teóricas, podemos afirmar que a tarefa de tentar ir além dos três “erres” tradicionais (*reading*, *riting*, *rithmetic*) e de ir em busca de espaços não-platônicos adquire uma nova e renovada urgência.

O problema está localizado, então, em uma pragmática que, na prática educacional, seja capaz de produzir fissuras secretas, nas quais um pensamento diferente possa se inserir e se alojar, escapando, assim, da tirania das metáforas ópticas. Isso será possível, na minha opinião, se prestarmos atenção à natureza do próprio espaço e se tentarmos buscar geografias alternativas que focalizem as fraturas e as falhas que podem nos afastar do terreno representacionista e dialético, terreno no qual as trajetórias são desde sempre conhecidas de antemão. A insistência de Beckett de que “deve haver outras manobras” torna-se uma busca por novas superfícies curriculares que sustentem blocos renovados de devir e que possam nos abrir para as surpresas de outras “dobras” tectônicas que liberem em nós mesmos e em nossas racionalidades novos e inesperados gradientes que nos ajudem a ir além da opressão dupla da reconhecimento e da representação. Foi com essa intenção que me voltei para Deleuze, cuja obsessão consiste em produzir topografias “nômades” e espaços que abram a possibilidade de novos devires, na esperança de que essas topografias e espaços renovados possam inspirar a prática curricular.

Fundamentalmente, Deleuze desenvolve formas de livrar o terreno de nossas operações cognitivas das muletas do idealismo platônico, da identidade cartesiana e da dialética hegeliana, elementos que marcam de antemão as trajetórias ao longo das quais o pensamento pode operar, obstruindo, assim, novas possibilidades de devir. Deleuze tenta se afastar desse velho e já palmilhado terreno, explorando as possibilidades dos devires indeterminados, das fissuras diferenciais, das dimensões fractais, dos intervalos infinitesimais e dos espaços intersticiais que alteram nossas relações com o conhecido. São essas ações que têm a possibilidade de nos liberar das muletas de um *ethos* modernista que,



tradicionalmente, enfatiza a autonomia e o isolamento em vez da heteronomia e da inclusão, as margens e os limites deterministas em vez das conexões invasivas, das relações contingentes e dos novos devires (Deleuze, 1992; Bateson, 1979). Consideremos o seguinte depoimento:

*A última vez que estive em um protesto de rua senti uma diferença qualitativa. Eu não conhecia ninguém, ninguém me conhecia. De repente, a haste de um cartaz foi jogada em minhas mãos. As coisas estavam acontecendo em todos os lados, sem as distinções comuns, as coisas passavam de um ponto a outro, de mão em mão, muitas vezes sem palavras, como se fôssemos todos partes de uma vibração ou de uma onda que não tinha nenhum ponto de origem. As sensações passavam pela gente e eu sentia fortemente que éramos os constituintes de um espaço um tanto alterado em vez de indivíduos com destinos separados. Pela primeira vez senti a possibilidade de um espaço diferente (trecho de correspondência com um participante de uma passeata de protesto).*

Elias Canetti escreveu, de forma eloqüente, sobre as transformações que ocorrem nas multiplicidades (Canetti, 1962). Vemos, no depoimento acima, uma súbita mudança no observador que é jogado em relações espaciais diferentemente ordenadas e nas quais os experienciais-afectivos não se conformam necessariamente às geografias habituais do espaço identitário e, contudo, essa desorientação é capacitadora e não incapacitadora, plena de sugestões de novas possibilidades que não poderiam ser imaginadas de outra forma. Além disso, deve-se observar que o que vemos nesse depoimento não é uma simples dissolução de fronteiras, mas a emergência de uma ordem “rizomática”, de uma multiplicidade. O desafio, naturalmente, consiste em encontrar e inventar novas formas de efetivamente criar e minimamente inserir esses espaços deleuzianos em meio ao cotidiano, uma tarefa que é tão sutil quanto intrincada. Na busca da pragmática dessas possibilidades, tento aqui, como um primeiro passo, esboçar certas distinções conceituais entre as características dos diferentes espaços que emergem em torno das diferentes formas de prática curricular e que afetam profundamente as consequências materiais dessas relações.

## O háptico e o óptico

O quadro teórico que utilizo para fazer essa distinção entre duas diferentes concepções do espaço baseia-se na noção de espaço “háptico”, que foi primeiramente proposta por Alois Riegl e foi depois desenvolvida por Gilles Deleuze, que às vezes também utiliza, de forma equivalente, a noção de espaço “liso” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 202). Seguindo Riegl, Deleuze estabelece uma distinção entre o háptico e o óptico ou, alternativamente, entre o espaço liso e o espaço do Estado, uma distinção que implica complexas diferenças entre eles. O

espaço óptico, como vimos anteriormente, é caracterizado por três metáforas ópticas. Cada uma delas, a saber, a *reconhecimento*, a *recuperação* e a *representação* carregam, implicitamente, o pressuposto do mundo como *repetição*. Em contraste com o espaço “óptico”, que pode ser pensado como uma visão distanciada, uma vez que ele é guiado pela possibilidade de uma interminável repetição, o espaço háptico é produzido pelo ato de se ver as coisas de perto – uma espaço de intensidades em vez de um espaço de distâncias. É como se tocássemos as coisas com os olhos: uma experiência de visão que se pode chamar de “tátil”. Nessa experiência, quanto mais de perto se olha, mais variações se vê: cada olhada fraciona-se em novas configurações. Cézanne falava da necessidade de se ver as coisas bem de perto, de modo que os objetos separados não fossem mais vistos como tais, mas deslizassem uns em direção aos outros, fundindo-se ao mesmo tempo com as sensibilidades do observador e produzindo, assim, blocos únicos de sensação. A variabilidade e a dispersão infinita que são próprias da produção desses blocos de intensidades não podem ser apreendidas pelas interioridades fixas da representação. Além disso, deve-se compreender que, em vez de ser o resultado da sensação, o espaço da intensão distribui a sensibilidade; ele é como um gradiente de mudança ao longo de cujas inclinações as sensações têm certas distribuições.

O espaço háptico é, assim, um espaço tátil em vez de um espaço visual no qual “a variabilidade, a polivocidade das direções é um traço essencial” de sua cartografia (Idem, p. 54). É uma superfície construída a partir de variações contínuas de tom e cor, um cromatismo que não se restringe a esboços ou margens e, portanto, à *reconhecimento*, à *representação* ou à *recuperação* de coisas ou de objetos. Nessa rede de proximidades, observador e observado estão em estreito contato, que chega a ser de fusão, não no sentido de produção de uma identidade entre eles, mas no sentido de produção de novas multiplicidades. Há uma multiplicidade de pontos de observação, embora nenhum que ofereça qualquer perspectiva privilegiada particular. São exemplos disso o deserto e o mar. Nesses espaços, os pontos vizinhos têm relações apenas táteis entre eles, feitas de densidades, correntes, fluxos e outros elementos desse tipo:

*O espaço liso, háptico e de visão aproximada caracteriza-se por um primeiro aspecto: a variação contínua de suas orientações, referências e junções; opera gradualmente. Por exemplo, o deserto, a estepe, o gelo ou o mar, espaço local de pura conexão (Ibidem, p. 204).*

Esses espaços são multiplicidades na medida em que são produzidos por meio de uma colcha de retalhos de conexões, de coleções de vizinhanças. Como não existe nenhuma pista visual pela qual possamos nos orientar, não há nenhuma vantagem real em vermos por meio de uma visão distanciada em um espaço desse tipo. Em outras palavras, ao se adotar uma visão distanciada ou uma visão “objetiva”, não podemos nos elevar a uma posição transcendente. O que conecta

os diferentes pontos são relações táteis e não pontos fixos de referência em um espaço que funciona como um mero ambiente. O observador não pode, aqui, manter uma posicionalidade fixa em relação ao exterior, na medida em que os vetores, de uma forma similar a dunas de areia, estão constantemente mudando. O observador deve manter uma relação diferente com esse espaço.

Outro aspecto importante é que, diferentemente do que ocorre no espaço óptico, as distâncias entre os pontos não são, aqui, invariantes, mas, em vez disso, “constituem-se segundo diferenças ordenadas que fazem variar intrinsecamente a divisão de uma mesma distância” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 204). Em outras palavras, as determinações que surgem das observações múltiplas não coincidem com separações preexistentes, mas geram distâncias variadas pela infinita diferenciação de uma *mesma distância*. Ou seja, pela construção da diferença, nós produzimos distâncias variáveis – geramos o próprio espaço. Isso é o que chamo de espaço de intensão: seus gradientes são determinados não por coordenadas preexistentes, mas pelas intensidades às quais nós o submetemos.

O espaço háptico é, assim, um espaço de afecto e não um espaço de medidas e propriedades, um espaço de acontecimentos e não um espaço de coisas; ele é ocupado por “intensidades, ventos e ruídos, forças e qualidades táteis e sonoras (...). Estalido do gelo e canto das areias” (Idem, 1997, p. 185). Podemos logo ver que não se trata de um espaço de representação e reconhecimento no qual a “idéia” e a “forma” dominem. Em vez disso, trata-se de um terreno de conexões proliferantes e devires infundáveis nos quais a identidade é sempre uma multiplicidade, uma vez que ela não pode nunca permanecer em um lugar o tempo suficiente para ser medida e reificada. As coisas e os acontecimentos deslizam uns em direção aos outros, produzindo multiplicidades híbridas que não podem ser plenamente medidas utilizando-se critérios representacionistas. Mais do que isso: em um tal espaço, nem mesmo os critérios são estáticos, mas, em vez disso, desenvolvem-se em conexão com o contexto.

O espaço estriado ou óptico, por outro lado, é um terreno muito mais regulado ou governamentalizado; ele “é definido pelas exigências de uma visão distanciada: constância da orientação, invariância da distância por troca de referenciais de inércia, junção por imersão num meio ambiente, constituição de uma perspectiva central” (Ibidem, p. 205). Em outras palavras, o espaço óptico pode estar associado com as necessidades centralizadas de um Estado “panóptico” e com os imperativos de controle (Foucault, 1979); é o domínio da representação e da reconhecimento. Sua perspectiva, que pode ser caracterizada como uma perspectiva de senso comum, pressupõe a constância da espacialidade, o que contribui para simplificar e reduzir as variáveis a parâmetros manipuláveis. No espaço háptico, por outro lado, os fenômenos fundem-se com os processos de seu surgimento ou de sua manifestação porque ele próprio é contingente, na medida em que é uma construção feita pela infinita sucessão de vínculos e pelo caráter móvel do processo de passagem de um espaço a outro.

Em contraste, o espaço óptico é um espaço uniforme: pressupõe-se que ele exista anterior e independentemente do surgimento dos fenômenos. Enquanto a qualidade do espaço háptico é indeterminada, complexa, incerta e está aberta ao “que pode acontecer”, isto é, ao repentino e ao inesperado, o espaço óptico é marcado pela constância e por um caráter de ambiente que é o resultado de uma visão distanciada.

Mas no mesmo momento em que Deleuze faz essa distinção, somos advertidos de que os “os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si (...). (...) organiza-se até mesmo o deserto; o deserto se propaga e cresce” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 180). O deserto, nesse caso, é uma alusão ao espaço háptico ou liso; enquanto, por um lado, as partes do deserto se organizam por meio de uma intervenção deliberada, ao mesmo tempo, em outro ponto, há ainda mais desertificação. Isto é, o espaço háptico está constantemente traduzindo-se no óptico, enquanto o espaço regulado ou óptico, por sua vez, está sempre se transformando no háptico. Embora não estejam em absoluta oposição, coexistindo sob formas complexas, isso não reduz, absolutamente, as diferenças entre eles. Na próxima seção, desenvolverei outra maneira de descrever essas diferenças, utilizando uma metáfora matemática que nos permita ver um outro aspecto desses diferentes espaços, para passar, depois, às implicações curriculares de tal tipo de análise.

## **O espaço háptico e as curvas de Mandelbrot**

Uma boa maneira de se pensar o espaço háptico ou nômade é por meio das chamadas curvas de Mandelbrot ou da geometria fractal (Bassingthwaighte e Leibovitch, 1994). Os fractais são agregados cujas dimensões espaciais, em vez de inteiras, tendem a ser fracionárias. Eles apresentam uma variação contínua em sua direcionalidade. Um exemplo disso seria a linha da costa marítima ou o contorno de um floco de neve. Na geometria convencional, as dimensões são sempre um inteiro: uma linha tem uma só dimensão, uma superfície tem duas dimensões, e assim por diante. Mas as angularidades infinitamente proliferantes de uma construção semelhante à de um floco de neve ou o agregado das infindáveis irregularidades de uma linha costeira são de uma totalização infinita e sua dimensão excede à de uma linha. Isto é, esse tipo de construção produz uma dimensão que pode ser matematicamente mostrada como sendo fracionária ou fractal: neste caso, entre 1 e 2, ou entre inteiros. Ou seja, esse agregado de irregularidades, cuja proliferação depende da escala que está sendo utilizada para medição, ou da perspectiva do observador, acaba por ser mais do que uma linha e menos do que uma superfície. Portanto, aquilo que, de longe ou de uma perspectiva óptica, parece ser constituído por simples curvas com dimensões euclidianas ou inteiras, quando visto mais de perto apresenta irregularidades infinitamente complexas e ziguezagues infindavelmente proliferantes, cujos agre-

gados têm uma dimensionalidade que extravasa o domínio do espaço euclidiano regular para atingir um terreno diferente, um terreno caracteristicamente intersticial. Esses fractais podem nos dar uma indicação de como são os espaços hápticos. Quanto mais nos aproximamos deles, mais eles proliferam, extravasando as noções de espaço sustentadas pelo senso comum.

Qual seria, no currículo, o paralelo ontológico disso? Poderíamos, talvez, começar por dizer que quanto mais de perto nós investigamos as fronteiras do conhecido e do conhecedor e as intersecções entre elas, mais complexo e indefinido o conhecimento parece ser. Além disso, à medida que descobrimos reversões, supressões, contradições, falhas e buracos inimaginados, bem como as paixões e as políticas que jazem sob aquilo que é legitimado e socialmente estabelecido como conhecimento (Foucault, 1972; Latour, 1993), maior será a possibilidade do surgimento de novos conhecimentos nos interstícios curriculares. E isso nos dá uma indicação da ambigüidade e da incerteza do “Leviatã” (cf. Latour, 1993), pois é por meio dessas interfaces e dos investimentos afetivos que nelas colocamos, que nossas identidades são construídas (Sumara e Davis, 1998). Mas é essa própria ambigüidade que acaba por se constituir também em uma fonte para se entrar em uma nova expressão. Prestar cuidadosa atenção a essas irregularidades, tendo em vista objetivos pedagógicos, nos permite re-introduzir o plano óptico do conhecido – “interpelá-lo” (Haraway, 1992, p. 41) – em variações cromáticas que, à medida que entramos em relações tácteis com ele, não são estáticas mas proliferantes. É por meio de uma re-introdução nessas discontinuidades que novos devires se tornam possíveis.

Para fazer uma síntese do espaço háptico deleuziano podemos dizer o seguinte: a) ele não tem direcionalidade constante e sofre contínuas mudanças de orientação; b) ele é variável, homogêneo e descontínuo; c) ele tem um número fracionário de dimensões, isto é, possui uma característica espacial intersticial; d) ele não tem uma dimensão maior do que o conteúdo que se move através dele, em outras palavras, o espaço tende a se confundir com aquilo que nele está inscrito – na verdade, o que nele está inscrito é o que faz com ele surja; e) ele é constituído por uma “acumulação de proximidades” ou por uma colcha de retalhos de vizinhanças que não são necessariamente semelhantes; e f) ele não se conforma às metáforas ópticas da representação e da reconhecimento e aos idiomas da interioridade das paisagens platônicas. Em vez disso, ele define um devir – isto é, um espaço de devir, preocupado não apenas com o que, nele, é devir, mas com o seu próprio devir.

## **Opticidade, hapticidade e currículo**

Ao refletir sobre certos aspectos do pensamento curricular convencional, podemos dizer que, em geral, ele tem sido governado pela opticidade. Isso quer dizer que ele tem se centrado: a) no “visual”, próprio da visão distanciada, e não no táctil, caracterizando, assim, uma separação entre conhecedor e conhecido;

b) na inspeção e no controle de amplos corpos de conhecimento, com base em uma orientação relativamente fixa, desde uma perspectiva que tem estimulado a crença na homogeneidade e na previsibilidade e não a aposta nas contingências e nas conexões; c) na crença no conhecido e não em uma sensibilidade por aquilo que está além do conhecido. As técnicas de avaliação desenvolvidas a partir desse padrão têm, por sua vez, se envolvido ainda mais em relações espaciais ópticas. Ao invés de se moverem em direção ao espontâneo e ao gerativo, ao contextual e ao coletivo, essas técnicas – ao estabelecerem resultados pré-determinados e adotarem medidas padronizadas e outros meios de controle que são típicos da visão distanciada – têm se destacado por sua opticidade “clássica”.

Embora tenham sido feito alguns esforços para incluir uma dimensão tátil e, algumas vezes, uma maior participação dos estudantes no processo de construção de conhecimento, a “curvatura” geral ou as características espaciais mais gerais tendem à direção óptica (NCTM, 2000). Além disso, a quase inexistência de qualquer efeito real na direção tátil tem ocorrido por duas razões principais: em primeiro lugar, ao reproduzir a crença na competição individual como o principal meio de devir nas sociedades modernas, as práticas curriculares, ao invés de tentarem imaginar as possibilidades de um espaço diferente, têm contribuído para construir um espaço no qual a exploração eficaz da atual perspectiva tem sido o objetivo principal; em segundo lugar, os objetivos de aprendizagem têm permanecido estranhos aos reais processos da própria aprendizagem, o que se expressa em uma demanda obsessiva por um processo de medição e avaliação que é concebido de forma separada da aprendizagem. São, ambas, perspectivas ópticas que insistem em uma interioridade fixa de representação.

Assim, o caráter do espaço óptico platônico – ao depender da invariância que é própria da visão distanciada e ao enfatizar a aparente autonomia e a certeza do conhecido, e não os espaços irregulares e cheios de riscos da visão próxima que são reveladores da incerteza e da complexidade, tal como na proliferação das curvas de Mandelbrot – tem tido um forte efeito sobre a natureza da construção curricular que domina o pensamento educacional. Deleuze diz que o próprio Platão não ignorava essa incontrolável proliferação de “diferenças oceânicas” e tentou suprimir seu caráter “maléfico”, ao descartá-las como simulacros (Deleuze, 1988, p. 420). É nesse contexto – o estabelecimento de mecanismos regulatórios para as ordens regulares de coisas e a tendência a situar as diferentes partes do conhecimento no interior da aparente certeza de uma perspectiva óptica, em vez de também prestar atenção às proliferações, às falhas, às aporias e à impossibilidade de um conhecimento pleno – que a opticidade tem nos levado a um estado de negação no qual o currículo tem insistentemente se recusado a admitir os limites do que pode ser conhecido (Bateson, 1991).

A opticidade tem tido duas outras conseqüências. Ao se apoiar, em termos de cognição, nos pontos discretos e no conhecimento fragmentário, ela tem produzido e mantido uma clara divisão entre o observador e o observado: no caso do currículo, entre o professor, o aprendiz e as áreas disciplinares. O resul-

tado disso é um isolamento entre a vida vivida e as áreas disciplinares. Em segundo lugar, a tendência da topologia da espacialidade óptica tem sido, em virtude de sua visão distanciada, a de “ignorar o período transicional entre estalidos cognitivos, estando assim carente de uma apreciação das relações naturalmente ocorrentes que se formam em torno do acontecimento” (Woods e Murphy, 2002). Dito de outra maneira, conduzida pelos impulsos de seus próprios pressupostos, a visão óptica é extremamente seletiva em seu foco de atenção e tende a ignorar a nebulosidade, a pouca clareza, que rodeia os eventos ou os fenômenos. Deleuze e Guattari dão um exemplo interessante dessa nebulosidade: onde, por exemplo, perguntam eles, se situa a Revolução Francesa? Ela se situa no momento da tomada da Bastilha ou nos eventos imediatamente precedentes? Ela se situa nas execuções, ou, ainda, em algum outro lugar? (Deleuze e Guattari, 1997).

Olhado de bem perto, qualquer “acontecimento” se parece com milhares de gotículas difusas de micro-eventos, multiplicidades e devires-fenômenos que apenas *post-facto* podem ser agrupados e classificados em grandes e arbitrárias classes. Em termos curriculares, a opticidade ou a visão distanciada tem se concentrado tão-somente em produzir o já conhecido como uma planaridade coerente. Além disso, ela tem se limitado a tapar os “buracos” existentes no conhecimento e a conter as bordas e as fronteiras dos fenômenos cognitivos: “Constitui uma grande ironia do pensamento racional consciente o fato de ele ser cego a outras formas de envolvimento cognitivo, acreditando, assim, que só existe ele na paisagem mental” (Kirshner e Whitson, 2000, p. 383). A tentativa de tornar as coisas claras e à prova de vazamento faz com que aquilo que Woods e Murphy chamam de “período transicional” entre momentos cognitivos – que são tão interessantes em uma visão háptica de mundo – pareça, em um esquema óptico, inteiramente improdutivo e indesejável.

Assim, a próxima coisa a fazer é buscar uma brecha que possibilite o surgimento do háptico e sua operacionalidade. Devemos lembrar, sobretudo, que o háptico deleuziano é um devir-espaco, um espaco que não é meramente um ambiente, mas que está, também ele, envolvido no processo de emergência que agrupa as vizinhanças da mudança e do devir em relações tácteis e não em relações visuais. Na seção seguinte, sugiro certas formações esquimogênicas abertas que podem permitir que surja um momento háptico no ensino, permitindo-nos escapar do plano dos três “erres”.

## **O intervalo de desorientação e o círculo de discernibilidade**

Para começar, vamos relembrar o que dissemos sobre a geometria fractal e sobre as formações irregulares que se assemelham às dos flocos de neve. Matematicamente, cada mudança brusca de direção produz uma descontinuidade, uma vez que, naquele ponto, nenhuma tangente à curva pode ser traçada. À

medida que olhamos de mais perto, essa mudança de direcionalidade ocorre em intervalos cada vez menores, fazendo surgir o que pode ser chamado de “micro-intervalos de transformações”, o que possibilita que ocorra uma proliferação indefinida de angularidades. Como vimos, tal proliferação indefinida no interior de intervalos finitos ou limitados têm conseqüências estranhas – ela passa do domínio das dimensões inteiras para dimensões fractais, as quais não têm qualquer representação na realidade ordinária. Em outras palavras, ela produz uma brecha no plano dos três “erres”. Os micro-intervalos de transformação não podem ser contidos no interior da interioridade ordenada da representação interna.

Ao proceder por fracionamento e não por linearidade, o micro-intervalo de transformação ou desorientação introduz um certo grau de hapticidade no currículo. Esse fracionamento ou essa proliferação é possível somente quando negamos o representacionismo e nos abrimos para aquilo que vou chamar de nosso “círculo de discernibilidade”. Frequentemente, em virtude da operação de representação, que atua para minimizar as conexões e as conectividades entre acontecimentos e fenômenos, esse círculo tem um raio extremamente pequeno. O fracionamento, em contraste, faz proliferar as conectividades. Se admitimos que a educação é um processo de novas formações ou de *trans*formações, sugiro, então, que devemos prestar maior atenção aos micro-intervalos da prática pedagógica. Pois é no nível do micro-intervalo que se produz uma brecha tátil ou háptica e que nossa visão óptica desaparece de vista. Em outras palavras, para além das interações de grande escala entre conhecedor e conhecido, que caracteriza a perspectiva óptica, temos que voltar nossa atenção para todas as infinitamente pequenas ocorrências e enunciados que são comumente considerados como não tendo nenhum valor educacional, sendo, conseqüentemente, ignorados na prática de sala de aula. Cada uma dessas ramificações, ocorrências e perturbações menores na atmosfera de aprendizagem, pode ser investigada em termos das intensidades que as constituem. Em outras palavras, o primeiro passo em direção à hapticidade é dado por uma expansão do círculo de discernibilidade, ou melhor, por sua subversão. Em geral, esse círculo tem parâmetros bastante fixos, guiados que são pelas várias ilusões do representacionismo. Eles definem o que é considerado como digno de ser notado e o que deve ser descartado. Trata-se de um processo óptico que se caracteriza precisamente por ter um raio relativamente fixo. A possibilidade de notar fissuras e fraturas que produzem novas aberturas torna-se muito maior quando colocamos o perímetro desse círculo sob suspeita.

Portanto, o que, acima de tudo, quero enfatizar, aqui, é um devir atento a dois fatores na prática pedagógica: 1. o pequeno intervalo de desorientação e 2. o círculo de discernibilidade. O intervalo de desorientação, por meio do fenômeno do fracionamento, nos permite escapar das ciladas do representacionismo. Isso ocorre sempre que efetuamos uma parada; deste ponto de parada salta uma floração, um brotamento, que não são possíveis sob as práticas curriculares



convencionais, uma vez que elas dependem de um *momentum* linear. A principal coisa é observar cuidadosamente o terreno turvo sobre o qual o conhecimento pisa e o seu conseqüente esforço para tornar-se límpido, apresentando, assim, uma interioridade e uma reflexividade ilusórias. Sob a nova dinâmica permitida pelo intervalo de desorientação, a natureza do espaço que emerge em breves cintilações é tátil porque chegamos muito perto do que está acontecendo.<sup>2</sup>

Além disso, quanto mais de perto investigamos o que está acontecendo, mais começamos a nos tornar conscientes de nosso círculo de discernibilidade – daquilo que nos permitimos ver –, enquanto nossas relações com os arredores torna-se discernível como o produto de acumulações anteriores de um *habitus* óptico. Essas profusões, antes indiscerníveis e pouco sentidas, nos afastam dos velhos esquemas e de uma realidade auto-censurada e nos aproxima de um território mais amplo e mais inclusivo. Deleuze diz que, nesses momentos, blocos de afeto podem se desprender em direção a um *devir* próprio, envolvendo-se em um devir que não pode ser capturado no interior dos três “erres”. Medo, inspiração, alegria podem, por si mesmos, sem referência a um corpo particular, preparar o terreno (Deleuze, 2002; Deleuze e Guattari, 1997b). Vimos uma evidência disso no depoimento anteriormente citado, aquele da experiência da pessoa que havia participado de uma passeata de protesto. Sem dúvida, mais cedo ou mais tarde, esses afectos e essas intensidades acabam por ser capturados pelas estruturas ópticas e retornam ao controle de uma geografia particular, mas nós conseguimos, mesmo assim, ter um vislumbre de um terreno nômade, livre das compulsões da representação e da recuperação. É esse acesso a gradientes de intensidade que permite que nos tornemos produtores de expressões que estejam livres da necessidade de se conformar a imagens ideais. Se conseguirmos apreender esse poder de produção do afecto nos tornaremos, então, capazes de reforçar a nossa criatividade e a nossa capacidade de transformar a vida. Os dois fatores acima nos ajudam a chegar a isso.

## Os dois conhecimentos

Finalmente, um movimento háptico diferente e importante no currículo ocorre quando nos damos conta de uma outra distinção entre formas de conhecimento. Reporto-me à distinção que Michel Serres faz entre “implicação” e “explicação”:

*Aqui dois tipos de conhecimento se colocam frente a frente, mas nós só praticamos e consideramos o segundo... Arrancar algo das sombras frequentemente significa destruí-lo, enquanto colocar algo sob as sombras significa protegê-lo. Nós nunca calculamos o custo de nossos métodos; nós acreditamos que eles são livres. Tudo tem seu preço, até mesmo a claridade (Serres e Latour, 1995, p. 147).*

Trazer as coisas para o “ofuscamento da luz” tem seu próprio preço. A optacidade nega esse custo ao insistir na explicação como o único modo capaz de nos dar alguma garantia. Mas Serres observa que a luz tem seu próprio preço, que é resgatado na escuridão, muitas vezes em termos de “destruição” e outros custos sociais e ecológicos profundos – visíveis ou invisíveis. Em certa medida, a hapticidade assume esse custo, ao admitir regiões de indecidibilidade e de indeterminabilidade e ao manter relações tácteis com elas. Uma relação táctil é uma colcha de retalhos de intensidades que não se arroga qualquer pretensão a explicar plenamente o conhecimento, mas que trabalha de forma lateral, servindo-se mais da “implicação” do que da “explicação” e caminhando em direção a uma ressonância entre conhecedor e conhecido e não a uma dominação do primeiro sobre o segundo. Além disso, a hapticidade, ao construir um plano imanescente no qual o conhecedor, o conhecido, e os processos de conhecer não são distintos mas se relacionam entre si, como momentos em um fluxo háptico, responde ao apelo de Serres para se “inventar uma teoria do conhecimento obscuro, confuso, escuro, não-evidente” (Idem, p. 148).

## Conclusão

Deleuze aborda o háptico a partir de muitos ângulos, sempre induzindo, evocando ou observando movimentos nômades que atravessam as classes, as normas e as categorias reificadas, para nos mostrar a ilusão do pensamento representacional: “nós agimos, pensamos e imaginamos, mas acabamos, depois, por nos tornar escravizados às formas que nós próprios criamos (Colebrook, 2002, p. 148). Isso se dá por meio de nossas próprias ações, que acabam se solidificando sobre um plano óptico. Uma maior atenção às complexidades dinâmicas que subjazem ao já conhecido pode produzir micro-intervalos de transformação. Além disso, o círculo de discernibilidade pode gerar pequenos esquizos ou fraturas no aparentemente inconsútil domínio dos três “erres” da ordem platônica. Livres das metáforas ópticas que impõem visões unitárias e distanciadas, os fenômenos aparecem, então, não como o resultado de intuições isoladas, mas como multiplicidades. Isso leva à produção de um espaço no qual emerge um novo pensamento, que consegue se subtrair à interioridade de uma forma pré-existente. A hapticidade atua em conjunto com a apreensão da forma e da idéia: ela não as nega nem pretende substituí-las. Ela introduz, entretanto, um grau de liberdade que permite que se imaginem novas formas e “linhas de fuga”. O currículo torna-se, então, verdadeiramente, uma ação de transformação que não se deixa simplesmente reduzir aos efeitos ópticos da reconhecimento e da representação.

## Referências bibliográficas

- BASSINGTHWAIGHTE, James e LIEBOVITCH, Larry. *Fractal physiology*. Nova York: Oxford University Press, 1994.
- BATESON, Gregory. *A sacred unity: further steps to an ecology of mind*. Nova York: Harper Collins, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Mind and nature: a necessary unity*. Nova York: E. P. Dutton, 1979.
- BOWERS, Chet. Environmental education. In: GABBARD, David (Org.). *Knowledge and power in the global economy: politics and the rhetoric of school reform*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000.
- CANETTI, Elias. *Crowds and power*. Nova York: Viking, 1962.
- COLEBROOK, Claire. *Gilles Deleuze*. Nova York: Routledge, 2002.
- CONFREY, Jere. Learning to listen: a student's understanding of powers of ten. In: GLASERSFELD, Ernst von (Org.). *Radical constructivism in mathematics education*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1991.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. Tradução de Peter Pál Pelbart.
- \_\_\_\_\_. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado.
- \_\_\_\_\_. *Espinosa*. Filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b.
- FOUCAULT, Michel. *The archaeology of knowledge*. Nova York: Pantheon, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Discipline and punish: the birth of the prison*. Nova York: Vintage Books, 1979. Tradução de Alan Sheridan.
- \_\_\_\_\_. *The Foucault reader*. ed. Paul Rabinow. Nova York: Pantheon Books, 1984.
- GROSSINGER, Richard. *Planet medicine: from stone-age shamanism to Post-industrial healing*. Berkeley: North Atlantic Books, 1990.
- HARAWAY, Donna J. When man™ is on the menu. In: CRAY, Jonhathan e KWINTER, Sanford (Orgs.). *Incorporations*. Nova York: Zone Books, 1992.
- HARTLEY, D. *Re-schooling society*. Washington D.C.: The Falmer Press, 1997.
- HILEY, David R. *The interpretive turn: philosophy, science, culture*. Ithaca: Cornell University Press, 1991.
- HWU, Wen-Song. Curriculum, transcendence, and Zen/Taoism. In: PINAR, William (Org.). *Curriculum: toward new identities*. Nova York: Garland, 1998.
- KIRSHNER, David e Whitson, James. Situated cognition. In: GABBARD, David (Org.). *Knowledge and power in the global economy: politics and the rhetoric of school reform*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- KLIEBARD, Herbert. M. *Forging the american curriculum*. Londres: Routledge, 1992.

- LATOUR, Bruno. *We have never been modern*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1993.
- MAHALINGAM, Ram e MCCARTHY, Cameron. Introduction. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Multicultural curriculum: new directions for social theory, practice, and policy*. Nova York: Routledge, 2000.
- MORGAN, Frank. *Riemannian geometry: a beginner's guide*. Wellesley, Massachusetts: A.K. Peters, 1998.
- NCTM. *Principles and standards for school mathematics*. Web Publication: National Council of Teachers of Mathematics. In: <http://standards.nctm.org/document/chapter2/index.htm>, 2000.
- PATTON, Paul. *Deleuze and the political*. Nova York: Routledge, 2000.
- PIAGET, Jean. *The equilibration of cognitive structures: the central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press, 1985. Tradução de Terrance Brown.
- PINAR, William F. Currere: toward reconceptualization. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley: McCutchan, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Autobiography, politics, and sexuality: essays in curriculum theory (1972-1992)*. Nova York: Peter Lang, 1994.
- RORTY, Richard. *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1979.
- SERRES, Michel e LATOUR, Bruno. *Conversations on science, culture, and time*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1995.
- SUMARA, Dennis. e DAVIS, Brent. (1998). Unskinning curriculum. In: PINAR, William F. (Ed.). *Curriculum: new identities in the field*. New York: Garland Publishing Inc., 1998.
- WEINBERG, Steven. *Gravitation and cosmology*. Nova York: Wiley, 1972.
- WOODS, Bradford S. e MURPHY, Karen P.. Thickening the discussion: inspecting constructivist theories of knowledge through a jamesian lens. In: *Educational theory*, v. 52, n.º 1, 2002, p. 43-59.

### Notas do tradutor

1. Os três "erres" do currículo referem-se aos três elementos básicos do currículo da escola elementar que, em inglês, começam, todos, foneticamente, pela letra "r": *reading*, *riting*, *rithmetic* (o apóstrofe marca a consoante não pronunciada). O autor joga aqui, como se observa no desenvolvimento do artigo, com os três "erres" da crítica deleuziana da representação: *representação*, *reconhecimento*, *recuperação*.
2. O autor faz aqui um jogo de palavras entre "háptico" e "happening", aproximando as três letras iniciais e coincidentes das duas palavras para se referir a um "Hap". No original, a frase aqui traduzida lê-se assim: "Under this fresh dynamic, the nature of space that emerges in brief flashes is tactile because we come very close to what is happening". E o autor continua, no trecho suprimido na tradução, citando um outro autor: "The Hap makes its presence felt when one happens onto something, in the

haphazard guess, the happenstance situation, in happiness and haplessness... The Hap eludes the hegemony of method' (Weinsheimer *apud* Sumara e Davis, 1998)". Como se vê, o jogo continua na citação aduzida pelo autor, com os "hap" iniciais das palavras "haphazard", "happenstance", "happiness" e "haplessness".

Tradução de Tomaz Tadeu, do original em inglês (com agradecimentos a prof.<sup>a</sup> Sandra Mara Corazza, pela ajuda na revisão).

Kaustuv Roy é professor assistente da Louisiana State University, Baton Rouge, Estados Unidos da América. Seu livro mais recente é *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum* (Peter Lang, no prelo). Ele tem publicado seus artigos na revista *The Journal of Curriculum Theorizing (JCT)* entre outras. Seus interesses intelectuais incluem "Teoria dos Sistemas" e "Estudos Budistas".

Endereço para correspondência:

Dr. Kaustuv Roy  
215 Peabody Hall  
Louisiana State University  
Baton Rouge, LA 70803  
Estados Unidos da América  
E-mail: kroy@lsu.edu