



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS ESCOLARES E
POLÍTICAS PÚBLICAS**

**A IMAGEM DO PENSAMENTO E O ENSINO DE
FILOSOFIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luís Carlos Boa Nova Valério

Santa Maria

2010

A IMAGEM DO PENSAMENTO E O ENSINO DE FILOSOFIA

por

Luís Carlos Boa Nova Valério

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), para obtenção do título de
Mestre em Educação

Orientadora: Professora Dr.^a Elisete M. Tomazetti

Santa Maria, RS, Brasil

2010

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

A IMAGEM DO PENSAMENTO E O ENSINO DE FILOSOFIA

Elaborada por
Luís Carlos Boa Nova Valério

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora:

Elisete M. Tomazetti, Dr.^a (UFSM)
(Presidenta/Orientadora)

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, Dr. (UNICAMP)

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dr.^a (UFSM)

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, 30 de março de 2010.

Dedico este trabalho a todos (as) filósofos (as) que exercem a filosofia como intervenção prática no mundo. Especialmente, aqueles (as) que se dedicam a ela no trabalho coletivo. Refiro-me aos (às) professores (as), educadores (as) do pensamento, de forma muito especial àqueles (as) que trabalham com crianças e adolescentes na escola básica.

*Ainda que agradecer seja pouco,
quero externar minha gratidão a*

Vagner, Mari e Greta que escreveram esta dissertação com outras palavras e por outras linhas: palavras de carinho e total apoio em linhas de amor incondicional. Não tenho palavras para agradecer vocês estarem na minha vida.

*Nos últimos seis anos,
o quanto foi (e permanecerá sendo) edificante o meu convívio contigo, Elisete Tomazetti, parceira de muitos estudos, diálogos e reflexões, ouvidora sempre e hoje orientando este trabalho, muito obrigado por tudo.*

Agradeço pelos encontros com colegas de disciplinas e em grupos de estudo com os quais aprendi mais e muito.

*E, por fim,
o auxílio financeiro da CAPES
por intermédio do PPGE do Centro de Educação da UFSM.*

Eu tive e tenho esta dolorosa experiência, sim. As coisas não fluem. Idéias não nascem prontas. É preciso fazê-las e há momentos terríveis em que se entra em desespero achando que não se é capaz.

Gilles Deleuze
(DELEUZE; PARNET, 1988, Letra I de Ideia)

Como escrever senão sobre aquilo que não se sabe ou que se sabe mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância é transferir a escrita para depois ou, antes, torná-la impossível. Talvez tenhamos aí, entre a escrita e a ignorância, uma relação ainda mais ameaçadora que a relação geralmente apontada entre a escrita e a morte, entre a escrita e o silêncio. Falamos, pois, de ciência, mas de uma maneira que, infelizmente, sentimos não ser científica.

Gilles Deleuze
(DELEUZE, 2006a, p. 18)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A IMAGEM DO PENSAMENTO E O ENSINO DE FILOSOFIA

AUTOR: Luís Carlos Boa Nova Valério
Orientadora: Dr.^a Elisete Medianeira Tomazetti
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 30 de março de 2010

Este trabalho visa pensar os problemas do ensino de Filosofia a partir do conceito de imagem do pensamento formulado por Gilles Deleuze, sendo “imagem” a orientação que o pensamento dá a si mesmo. Esta orientação provém de pressupostos subjetivos (o senso comum em geral ou a pré-filosofia) e objetivos (o senso científico), que são responsáveis pelos conceitos dados em Filosofia na forma estrita de proposições. Procuramos examinar o quanto muito dos problemas em ensinar Filosofia no ensino médio ocorrem em face do aprendizado do pensamento filosófico restrito à representação, ou seja, quando as proposições decidem sobre o significado e o sentido na relação do conceito com o objeto. Tal pensamento dá-se pela orientação de uma imagem que o torna naturalmente inclinado à verdade e seguro pela boa vontade do pensador que a tudo prejulga, decidindo sobre o verdadeiro e o falso por meio do quadrado da representação: a identidade do conceito, a analogia dos juízos, a oposição dos predicados e a semelhança da percepção. A imagem do pensamento, significada assim como imagem dogmática do pensamento, coloca para o ensino da Filosofia e, especialmente, para o aprender a pensar, um obstáculo a um começo sem pressupostos em Filosofia, a um pensamento da diferença capaz de criar conceitos a novas formas de sentir, pensar, ver, ouvir, falar e agir.

Palavras-chave: imagem do pensamento; ensinar filosofia; o pensamento e o aprender; necessidade e criação.

ABSTRACT

Master's degree Dissertation
Master's degree Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

THOUGHT IMAGE AND PHILOSOPHY TEACHING

AUTHOR: Luís Carlos Boa Nova Valério
Advisor: Professor Elisete M. Tomazetti, PhD
Date and Place of Presentation: Santa Maria, March 30th, 2010

The following paper aims to ponder on the problems of Philosophy teaching from the concept of thought image formulated by Gilles Deleuze, being "image" the orientation the thought gives itself. Such orientation comes from subjective presuppositions (common sense in general or pré-philosophy) and objectives (scientific sense), responsible for the concepts given in Philosophy in the strict form of propositions. We intended to go through how much of the problems in teaching high-school philosophy are due to the learning of the philosophical thought restricted to representation, it means, when presuppositions decide on the meaning and sense in the relation of the concept with the object. Such thought is given by the orientation of an image that naturally inclines it to truth and safe by the good will of the thinker who prejudges all, deciding on the true and false through the square of the representation: concept identity, analogy of judgments, the opposition of the predicate, and the similitude of the perception. The image of the thought, meaning the dogmatic image of the thought, imposes to the teaching of Philosophy and, especially, to the learning of thinking, a hindrance to a beginning without presuppositions in Philosophy, to a thought on the difference capable of establishing concepts to new ways of feeling, thinking, seeing, listening, speaking, and acting.

Keywords: thought image, philosophy teaching, thinking and learning, necessity and creation.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - PROBLEMAS COM A IMAGEM DO PENSAMENTO PEDAGÓGICA	31
1.1 A diferença como o “fora” da imagem.....	34
1.2 Mapa ou decalque	40
1.3 Inventando um mapa.....	42
1.4 Apuros de uma cartografia sem imagem do pensamento.....	44
1.5 Agenciamento I: desejo+necessidades= satisfação de Uhma	46
1.6 Agenciamento II: geoeducação= satisfação de Uhma	50
1.7 Hora-geo, hora-encontro, hora-satisfação	51
1.8 Agenciamento III: imagens-dogma-magma	52
1.9 A imagem do pensamento pedagógica não é pedagógica: é enciclopédica e mercadológica.....	53
CAPÍTULO II - PROBLEMAS COM A IMAGEM DO PENSAMENTO FILOSÓFICA	58
2.1 O começo e a terapêutica à imagem do pensamento filosófica	60
2.2 Ainda um parênteses à necessidade.....	62
2.3 Problemas com a imagem do pensamento para o fazer filosófico.....	67
CAPÍTULO III – OS CONCEITOS E AS LINHAS DE FUGA À IMAGEM DO PENSAMENTO	84
3.1 Linha de Fronteira	92
3.2 Fugas.....	95
CAPÍTULO IV – IMAGEM DO RECOMEÇO (CONCLUSÃO)	107
REFERÊNCIAS	112
OBRAS CONSULTADAS	117

APRESENTAÇÃO

Após vinte e um anos afastado da universidade, em 2004 ingresso no curso de Filosofia. Imediatamente, tomo conhecimento do projeto da professora Elisete Tomazetti, denominado *Filosofia, cultura juvenil e ensino médio*. A partir daí meu caminho desenvolve-se voltado para os problemas e questões sobre ensino de filosofia na escola.

Durante os anos de 2005 a 2008, em paralelo a minha graduação, dedico-me com o Grupo Filjem (*Filosofia, cultura e ensino médio*) à pesquisa de campo sobre a visão dos jovens da escola e, especialmente, da disciplina de filosofia. Importante lembrar que quando iniciamos a pesquisa junto a escolas públicas estaduais de Santa Maria, a filosofia não era disciplina obrigatória no ensino médio. Sobretudo, por haver um forte movimento à obrigatoriedade, um número bem expressivo de escolas públicas já possuía a disciplina nos seus currículos. A obrigatoriedade veio com a publicação em 03 de junho de 2008 da Lei 11.684, sancionada pelo presidente em exercício José de Alencar.

Os três anos em que estive diretamente envolvido com a pesquisa foram mais que decisivos a minha escolha em fazer o mestrado na Educação e não na própria Filosofia. A escolha pelo que eu gostaria de trabalhar na pós-graduação veio da associação de dois conteúdos aparentemente muito distintos: o panorama de ensino de filosofia e educação em geral, que não só a pesquisa distinguia, mas todos os colóquios em que estivemos presentes, e a filosofia construída por Gilles Deleuze e Félix Guattari¹. Em meados de 2007, com um pequenino grupo de três pessoas

¹ Doravante, neste texto, com freqüência referiremo-nos a Deleuze (quando somente a ele) como **notre ami philosophe** ou **notre ami**, e a Guattari como **notre autre ami**. Quando falarmos de ambos diremos, simplesmente, **nos deux amis** ou **nos amis**, Exceção feita para o caso das referências bibliográficas entre parênteses que devem obedecer ao padrão MDT.

Bem, mas por que deixamos fora “*philosophe*” para **notre autre ami** (Guattari), uma vez que seria tão prático (e correto) manter o adjetivo? Esta foi a preocupação levantada por uma, também, *amiga*, que provocou-nos perguntando se nós não considerávamos Guattari um filósofo. Certamente que não é isto. Até porque Deleuze, com estas palavras, afiança: “Guattari é um filósofo extraordinário, antes de mais nada, e principalmente, quando fala de política, ou música (1992, p. 39).

Assim, justificamos àquela que, primeiro, nós brincamos e percorremos pelo conceito de **amizade** que foi muito trabalhado em *O que é a filosofia?* Jogamos com os termos “amigo”, “nosso” e “outro” – todos implicados na *amizade*. A partir desta obra, podemos ver como funcionam estes conceitos para *nos deux amis* e, a partir daí, para nós, seus leitores-intercessores (e reparem que quando fazemos referência aos dois já não aparece **o que** eles são/foram – são simplesmente **nostros dois amigos** ou **nostros amigos**).

apenas, iniciamos as primeiras leituras com o trabalho *Diferença e Repetição* de Gilles Deleuze. Dediquei-me, a partir de então, não só à leitura e releitura desta obra, como a textos exclusivos de Deleuze e àqueles em coautoria com Guattari. Além disto, inúmeros outros escritores (cf. obras consultadas ao final), que costumamos chamar de comentadores, foram muito importantes para adentrar mais e mais um modo, no mínimo, interessante de *fazer*² filosofia.

Devo confessar a satisfação que me dá em ver que o caráter da filosofia de Deleuze e Guattari não provocou o surgimento de epígonos ou “escolas”. Nem poderia, dada a fluidez e profunda abertura da obra de *nos amis*.

Este trabalho tem estas duas nascentes: a pesquisa nas escolas e o pensamento filosófico. A pesquisa nos mostrou os inúmeros encontros e não-encontros de professores e jovens adolescentes, estudantes do ensino médio, com a filosofia, ou melhor, com a disciplina de filosofia na escola. O “não” do encontro não pode ser tratado como o negativo do “erro”³ - sobre isto Deleuze já escrevia em sua tese de doutorado em 1968 – *Diferença e Repetição* (uma das bases deste trabalho). O “não” das coisas (*não* competente, *não* admissível, *não* satisfeito, etc.) mostra o quanto elas sempre se equilibram sobre uma identidade; por exemplo, a identidade do conceito de competência, admissibilidade, satisfação, tolerância, e assim por diante. Ao problema do erro, que parece não escapar do círculo férreo da identidade do conceito e dos valores nela cravados, Deleuze opõe problema mais profundo: o da besteira⁴.

Então, das emissões de uma pesquisa como *Filosofia, cultura juvenil e ensino médio*, poderíamos nos perguntar se não nos ativemos a uma leitura estritamente da ótica do “erro”, tendo deixado passar despercebida a besteira (em última instância, o

Segundo, seria redundante usar *notre autre ami philosophe* para Guattari, uma vez que ele é – pelas circunstâncias de **amizade**, **nosso** e **outro**, além, evidentemente, da singular intercessão com Deleuze – o **autre ami**. Ainda que não fosse filósofo (psicólogo de formação exerceu a psicanálise) ele foi *un ami* e, portanto, definitivamente um filósofo. O atributo ou identificação de “filósofo” a Guattari não é tão importante quanto o percurso que essas palavras - **amizade**, **nosso** e **outro** - tomam para ele e sua conjunção com Deleuze. Portanto, se falamos de *um*, *outro*, *nosso* e não saímos do contexto da filosofia, cada um que venha para a conversa/pensamento é implicado como um *intercessor* potencial, é amalgamado por *essa* amizade – é *un ami*. Evidentemente, não estamos falando, aqui, da trivial amizade e seus bons sentidos e significados, mas da amizade (*philia*) que carrega uma história significada por um começo excepcional da filosofia na antiga Grécia (DELEUZE & GUATTARI, 1992, pp. 11-12, 113 ss.) de Parmênides, Xenófanes, Zenão, Melisso, Empédocles, Pitágoras, Alcmeão, Filolau, Heráclito de Éfeso, Anaximandro, Anaxímenes, Tales de Mileto (SPINELLI, 2003a), Sócrates, Platão, Aristóteles e outros mais.

² Cf. nossas últimas palavras na introdução.

³ Como *notre ami* pensa o erro e a besteira, ver nossa nota nº 49.

⁴ Cf. nosso Capítulo 2.

cuidado com a transvalorização do *êthos* escola dado a partir de cada um) em questões como autossolidariedade, autorrespeito, autoamizade, autorresponsabilidade, autointeresse; não ditos de uma pesquisa que são menos fatos de caráter e de sociedade (DELEUZE, 2006a, p. 218 – também nossa nota de rodapé nº 49) do que elementos da estrutura do pensamento. A besteira, dirá *notre ami*, é a relação do fundo - o “não-reconhecido de toda cognição” (DELEUZE, 2006a, p. 219) - com o indivíduo e o pensamento.

Em meu anteprojeto, escrito em final de 2007, eu já colocava dentro do objetivo geral a preocupação com “O que é possível com a filosofia?”, “Quais são os possíveis com os alunos e a filosofia durante três anos do ensino médio?”, “O que significa pensar?”, “O que é a filosofia?”⁵. Porque não há receita, didática ou metodologia que dêem conta dos problemas que correm por entre um fazer filosófico, que é mais do que ensino e aprendizagem dentro do espaço da aula de filosofia, é que cheguei àquele anteprojeto e de onde prossigo.

Penso que o professor/a, ao menos em um primeiro momento, sem dúvida é a figura inicial e central para pensarmos as questões acima. E se, para muitos, o/a professor/a representa sempre o centro dos acontecimentos da aula e da disciplina, mais uma razão para investirmos nosso pensamento em problemas que dizem respeito a ele/a, muito especialmente à sua formação e mesmo biografia.

É por essa razão que este trabalho, para os fins do que pretende pensar, utiliza-se de uma personagem nem um pouco fictícia: a professora-pesquisadora Uhma, Uhma Mvlier. Esta personagem foi criada por Sandra Corazza e está no livro *Linhas de Escrita* (TADEU, CORAZZA, ZORDAN, 2004). Uhma carrega as identidades, o alterego profissional de muitos de nós professores/as. Por isso, aqui, ela será simplesmente *uma professora de filosofia*. Praticamente todos os problemas de Uhma encontram-se e multiplicam-se a partir de um ponto-chave: o plano de imanência ou a imagem do pensamento⁶: “O plano de imanência não é um conceito

⁵ De acordo com o filósofo e professor Bento Prado Jr. (2004b, p. 144) “Perguntar o que é a filosofia é o mesmo que perguntar o que significa pensar, o que é orientar-se no pensamento”. Pensar, dirá ele, comentando a respeito de Deleuze e o plano de imanência, “não é determinar objetos – esta tarefa, que transforma o plano de imanência em sistema de estados de coisas, cabe à ciência. Pensar é jogar-se contra os limites da representação e subvertê-la. Se me permitirem a insistência, pensar é liberar o fluxo da vida e expandir sua esfera. Numa palavra, pensar a ideia de ‘plano de imanência’ é trazer a filosofia de volta à vida, o que é a mesma coisa, devolver vida à filosofia” (ib. p. 170).

⁶ A imagem do pensamento são os pressupostos implícitos ou subjetivos e os pressupostos explícitos ou objetivos. Os primeiros são o senso comum, o estágio de pré-filosofia; os segundos, a ciência e os conceitos. Os primeiros preservam uma imagem moral do mundo; os segundos, um modelo de epistemologia (também em nossa nota nº 29).

pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, orientar-se no pensamento...” (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 53). Por exemplo: o pensamento pode orientar-se por duas imagens muito distintas: verdade ou sentido. Se o pensamento se inclina pela verdade, como sua finalidade maior, a imanência (a vida) é “remetida a algo que seria como um ‘dativo’, Matéria ou Espírito”⁷ (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 62). Por outro lado, se o pensamento busca o sentido, e não a verdade, outra materialidade se constituirá no ser. Portanto, as imagens ou planos de imanência são responsáveis por caracterizações materiais do ser. Assim como as ilusões do pensamento também o são.

De imediato, podemos indagar: de onde vem a imagem que o pensamento “se dá do que significa pensar”? Que orientação é essa que ele busca? De onde a tira? O que faz com ela? Muitas questões começam a ser levantadas a partir dos problemas que estão imersos na imagem do pensamento. Uhma faz isto com as perspectivas da sua formação e do devir professora-aprendiz-pessoa-mulher, procurando criar novos ângulos com o pensamento em um plano de imanência, problematizando as imagens do pensamento pedagógica e filosófica que ela vive.

Em nossa escrita, partimos de um momento em que Uhma já terá compreendido que todos os recursos de que ela pode lançar mão para mudar o plano de imanência provêm exatamente daqueles problemas que nunca foram devidamente bem colocados por ela. Problemas furta-cores, que a cada nova investida do pensamento mostram a diferença do mesmo. Tudo isso diz respeito a colocar problemas que não começam exatamente na superfície, que não devem ser tomados pelo seu estado de apresentação, mas que dormitam no plano de imanência, submetidos à imagem pacífica, adequada, ciosa de si, alienada pelo senso comum e pela referência universalizante. Tal ordem de problemas não se consome no razoável das soluções, mas sob uma mais delicada imersão pedagógica com o pensamento, algo que Deleuze e Guattari (1992a, pp. 21 e 28) chamaram de pedagogia do conceito, ou um “estilo em filosofia [...] que tende para esses três pólos: o conceito ou novas maneiras de pensar, o percepto ou novas

⁷ A imanência (a vida) como dativo da verdade faz com que o espírito ou a matéria só sejam reconhecidos como tais se eles objetivam a verdade. Ou seja, ao invés da vida constituir a verdade é a verdade que constitui a vida. Desta forma, para *nos deus amis* fica muito claro que o conceito de imanência (portanto, a própria vida) se torna um “universal transcendente”, o que para eles é inaceitável. A vida não pode ser subsumida à verdade, mas o contrário.

maneiras de ver e ouvir, o afecto ou novas maneiras de sentir. É a trindade filosófica [...]” (DELEUZE, 1992, p. 203).

Que palavra poderia expressar melhor o desejo do que queremos desencadear com este breve trabalho senão “terapia”? É do que necessitamos neste momento: o início de um ensaio a uma terapia do ensino de filosofia, à filosofia escolar, ao encontro com o pensamento, do professor e do aluno, entre eles – uma terapia à aferrada imagem do pensamento que nos tolhe o intelecto, a moral, a criação e a vida.

INTRODUÇÃO

Afinal, quais são as nossas⁸ mais verdadeiras preocupações com a filosofia no ensino médio, com o trabalho e satisfação do professor e do aluno e, muito importante, do que se dá em comum entre estes? Preocupa-nos alcançar com a filosofia que efeitos nos jovens? As candidatas preferidas a esta pergunta são respostas que enaltecem a crítica, a autocrítica, a reflexão e autonomia dos alunos, tudo isto contextualizado com a cultura deles. Quando perguntados, na pesquisa *Filosofia, cultura juvenil e ensino médio* (2005a), sobre o que objetivavam alcançar com o ensino de filosofia, os professores da rede pública disseram:

1. *Que eles [os alunos] conseguissem fazer escolhas coerentes através da reflexão, incluindo a leitura dos filósofos;*
2. *Que eles saíssem ao final do segundo grau com uma autonomia na construção do pensamento, da crítica e dominando algumas das bases teóricas pra produzirem um texto deles, com a cara deles, com o olhar deles. [...] Eu quero uma escola que pense e que as pessoas escrevam por conta própria, que elas tenham idéias.*
3. *O meu objetivo é o aluno saber criticar, ele criar novas ideias, refletir o mundo aí fora, ver como as coisas estão acontecendo.*
4. *[...] três assuntos pra mim, no ensino médio, são fundamentais, [...] que podem preparar o aluno pra uma boa reflexão, [...] teoria do conhecimento, trabalhar linguagem e trabalhar lógica [...] sem dominar essas informações às vezes fica prejudicado o trabalho realmente filosófico, isso assim é preparatório, é propedêutico [...] instrumentalizar o aluno, isso é um instrumento, porque a filosofia não termina ali, ela é a partir daquilo ali, é a partir daquilo ali que realmente a gente vai fazer, vai... lapidar, desenvolver algumas habilidades mentais, intelectuais para aí sim fazer uma boa reflexão, senão não adianta sentar num grupo pra [...] filosofar, [...] se a gente não consegue nem se expressar, então fica difícil; então primeiro instrumentalizar, esta é minha ideia, se ela é uma forma ou não eu não sei, se vai dar certo eu não sei, talvez se a gente já tivesse o hábito e a cultura reflexiva, talvez eu não precisaria estar fazendo isso, estaria fazendo outras coisas, [...] a gente vê essa dificuldade do pensar [...] a princípio tem que ser assim, instrumentalizar o aluno, trabalhar com [...] esses assuntos no ensino médio [...]: Teoria do Conhecimento, Linguagem, Lógica e um pouquinho de Ética, porque eu acho que nunca faz mal trabalhar [...] Ética nos três anos.*

⁸ O “nós” neste trabalho sempre dirá respeito, incluindo-me, a todos os professores de filosofia que lecionam no ensino médio.

5. *É isso. É a autonomia deles. Você precisa mostrar... eles precisam ser muito conscientes do que está aí. Eles precisam saber o que está aí. Pra isso, eles têm, por exemplo, que se afastar um pouco das tendências, por exemplo, musicais que eles adoram. Vamos discutir isso, que cultura é essa. Por que essa invasão? Isso é uma invasão? Eu também não posso ir contra o gosto deles.*
6. [...] *a filosofia [...] é importante pro processo reflexivo e de raciocínio do aluno.*

O confronto que todo professor de filosofia, a princípio, deseja provocar nos seus alunos, é o que Kohan (2009a, p. 23) identificou como os “três rivais” extraídos de Sócrates e Platão: a política, a poesia e a técnica. Do que é enaltecido, acima, como objetivo do ensino de filosofia para os jovens, parecem preponderar os caracteres político e técnico, não sem se confundirem. A crítica e a autonomia parecem sugerir o espírito de transformação, a busca da concretude dos atos pela via do exame cuidadoso dos conceitos institucionais; por outro lado, elas não deixam de servir também aos fins que vêm no bojo da ideologia do trabalho, da profissionalização e do mercado como um todo. Mogens Laerke no seu texto *Gilles Deleuze e o sistema da natureza e da filosofia*⁹ lembra o que Foucault pensava sobre a crítica:

Numa palestra em 1978 na Sociedade Francesa de Filosofia sobre O que é crítica?, Foucault explica que todo pensamento crítico, incluindo o seu próprio, é necessariamente assombrado pelo fato de que não pode existir sem a coisa que critica. Esse é o limite que Foucault estabeleceu pra seu próprio pensamento crítico: não pode existir em e por si mesmo (LAERKE, 2005b, p.3).

Ainda o próprio Laerke faz a distinção dos sentidos da crítica para Deleuze e para Foucault:

A ambição de Deleuze é bem diferente: não é pensar de outro modo em relação a uma forma de pensamento x que se tornou insuportável, mas fazer toda forma de pensamento x pensar de outro modo em relação a si mesma, fazê-la gaguejar, fazê-la existir afirmando um devir nela. Ele está tentando fazer formas existentes de pensamento criarem seus próprios monstros através de estranhas combinações com outras formas de pensamento (LAERKE, 2005b, p. 4).

⁹ LAERKE, M. In: Revista Alegrar nº 2. Trad. de Cíntia Vieira da Silva, 2005b <http://www.alegrar.com.br/02/artigos.html> - último acesso: 22/07/09.

O próprio Deleuze, em *A ilha deserta: e outros textos*, decide assim sobre a crítica:

[...] Acontece que há duas maneiras de criticar. Ou são criticadas as “falsas aplicações”: critica-se a falsa moral, os falsos acontecimentos, as falsas religiões etc.; é desse modo que Kant, por exemplo, concebe a famosa “Crítica”, da qual saem intactos o ideal do conhecimento, a verdadeira moral, a fé. De outra parte, há uma outra família de filósofos, aquela que critica inteiramente a verdadeira moral, a verdadeira fé, o conhecimento ideal, em proveito de outra coisa, em função de uma nova imagem do pensamento. Enquanto se satisfaz em criticar o “falso”, não se faz mal a ninguém (a verdadeira crítica é a crítica das verdadeiras formas e não dos falsos conteúdos; não se critica o capitalismo ou o imperialismo ao denunciar seus “erros”). Esta outra família de filósofos é a de Lucrécio, Spinoza, Nietzsche, uma linhagem prodigiosa em filosofia, uma linha quebrada, explosiva, totalmente vulcânica (DELEUZE, 2006, p. 179).

Portanto, fazer o pensamento pensar de outro modo em relação a si mesmo é construir com a crítica a *diferença*.¹⁰ Vê-se bem, na citação acima, a exigência de

¹⁰ Pensemos nos nossos alunos adolescentes: que importância tem que eles exerçam a crítica ao “criticado”, se é o criticado quem lhes fornece os dois valores, verdadeiro e falso? Essa crítica vira uma espécie de código a uma codificação formulada pelo Estado (o criticado) e com a qual a filosofia sempre esteve comprometida: “a lei, a instituição, o contrato” (DELEUZE, 2006, p. 327). Podemos começar a entender uma filosofia da *diferença*, um pensamento da *diferença*, quando a crítica e o pensamento como um todo põem-se a decompor, decodificar as formas sedentárias, molares, do *status* da representação, da reconhecimento, de um aprender institucional, do jogo de verdadeiro e falso oferecido pelo Estado. Por isso que a *diferença*, para Deleuze, emana da *poiesis* e não da *alétheia*. Digamos apenas, por ora, que a *poiesis* é criação, produção, nomadismo, devir; *alétheia*, ao contrário, é sedentária, não produz nada, apenas organiza referencialmente as coisas (a lógica, por exemplo). *Alétheia* se quer como fundamento, como substrato estável do pensamento, quando a própria *physis* não o é, pois é produção, potência, desabrochar, movimento, crescimento, princípio de um vir a ser, portanto, um *fiat*, um devir, e nada nela é estável sem que já seja mudança; tudo nela é vertigem de produção incessante. A *diferença*, por conseguinte, só pode ser vista nesse manifesto das coisas, e a filosofia, por sua vez, só pode vicejar no plano do pensamento e não do conhecimento (PRADO JR., 2004b, p.253). O pensamento trata de compor alguma “consistência” sem sacrificar o *devoir* (ou a *duração* como queria Bergson). Já o conhecimento (a ciência) busca do *caos* “a fixação de estados-de-coisas” (id. p. 153). Por uma “cegueira” da tradição filosófica, dirá Bento Prado Jr. (id. p. 247), é que a filosofia padece, estéril, no plano do conhecimento querendo reduzir o sensível ao lógico e ao conceitual; pior, não reconhecendo “a singularidade do *acontecimento*, que não pode ser antecipado, re-conhecido, ou (p)re-presentado (...)” (id. p. 247). Grifamos “acontecimento” e tenhamos em conta que para Deleuze o *acontecimento* é um mundo possível enquanto conceito (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 65); o acontecimento tem a ver com o porquê se pensou o que se pensou, sem que necessariamente se consiga saber por quê (id. p. 105) (sem o acontecimento como tal, é o caso de não haver interesse de saber por que se passou o que se passou no pensamento – caso da *doxa*). O acontecimento “tem necessidade do devir como de um elemento não-histórico” (id. p. 126); “Destacar sempre um acontecimento (*diferença*) das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos” (id. p. 46). Podemos dizer que o que a filosofia (o pensamento) *destaca* e cria é bem “Diagnosticar os devires, em cada presente que passa, é o que Nietzsche atribuía ao filósofo como médico, ‘medico da civilização’ ou inventor de novos modos de existência imanentes. A filosofia eterna, mas também a história da filosofia, cedem lugar a um devir-filosófico” (id. p. 145). Inventar novos modos de existência é fazer emergir do caos de que falávamos novos personagens conceituais (digamos, novos conceitos que põem o pensamento em contato com o seu “fora” – em contato com um devir-*diferença*, diferente da imagem dogmática do pensamento). O acontecimento para Deleuze tem a ver com uma concepção não-cristã do novo (ZOURABICHVILI, 2004a, verbete “Acontecimento”).

Deleuze não só com os filósofos que leu, que também nós lemos, mas com o tipo de crítica a ser implementada pelo pensamento dentro da vida. A prática de pensamento de Deleuze era a da imanência, do acontecimento¹¹, conversão à criação de uma nova atmosfera do pensamento, uma nova imagem do pensamento não dogmática. Algo que se perdeu em tempos e espaços, na invenção do pensamento moderno¹².

Quando Kohan (2009a, p. 26), traz o sentido socrático de fazer filosofia, ele diz: “a filosofia não ocupa o lugar de um saber a mais: não é outro saber que se sabe quando se sabe filosofia; o que prima antes é de tudo uma relação com o saber”. Podemos indagar, então: até que ponto, nós, professores, não estaremos ideando com o ensino de filosofia uma espécie de fórmula que se bem aplicada conduziria o aluno a uma vida mais responsável consigo mesmo, com seu pensamento e com o mundo? Não é possível tomar a crítica, a autocrítica, a reflexão e a autonomia como mecanismos e/ou produtos intrínsecos de um trabalho disciplinar da filosofia, capazes de, necessariamente, conduzirem os alunos e os professores a um padrão mental, intelectual e moral, melhores¹³. Sobre a reflexão já diziam Deleuze e Guattari (1992a, p. 14) “a filosofia [...] não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação mesmo se ela pode acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente”.

Nas seis declarações dos professores, ao início desta seção, podemos ver que esta “névoa” de que falamos *nos deux amis* está toda assentada no *status* da

¹¹ Cf. nota anterior.

¹² Consideremos um início em Descartes, mas culminando em Newton e Kant. Pensamento moderno que põe a razão (o Eu) como um “ente” transhistórico, merecedor de uma ciência máxima, uma ciência definitiva. Ver *Crítica da razão pura*, de Immanuel Kant, tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburguer, São Paulo: Nova Cultural, 2000. Nesta edição, à página 56 temos o significativo subtítulo: “A filosofia precisa de uma ciência que determine a possibilidade, os princípios e o âmbito de todos os conhecimentos a priori” A invenção do pensamento moderno, exemplarmente com Kant, tem tudo de que precisa como modelo (imagem) do pensamento: “um tribunal de juiz de paz, um cartório de registros, um cadastro - salvo a potência de uma nova política que reverteria a imagem do pensamento. Mesmo o Deus morto e o Eu rachado são apenas um mau momento a passar, o momento especulativo; eles ressuscitam, mais integrados e certos do que nunca, mais seguros de si mesmos, mas num outro interesse, no interesse prático ou moral” (DELEUZE, 2006a, p. 200). Podemos, agora, entender bem a observação de Zourabichvili ao final da nossa nota nº 9, acima. Fiquemos com a sua frase final ao verbete “Acontecimento” de Deleuze: “Em definitivo, esse duelo de dois pensamentos do acontecimento, da gênese, do devir, um podendo reivindicar o “ser”, o outro não vendo nisso senão uma tela ou uma palavra, não seria o duelo de uma concepção cristã e uma concepção não-cristã do novo?” (2004a, verbete “Acontecimento”). Podemos concluir: com Kant havia, sim, uma concepção do novo para o pensamento, mas o novo preceitualmente cristão.

¹³ Não obstante “melhor” seja muito genérico, tomemo-lo, por aproximação, como “mais notável”, no sentido de importante, relevante.

proposição. A aula, a filosofia, o pensamento, os objetivos, a esperança, a comunidade, tudo está disposto e contaminado com a força das proposições, multiplicidade da linguagem subsumida pelo que Wittgenstein (1984, p. 18-19) chamava de “jogos de linguagem”. Um empuxo gravitacional e grave do senso comum sobre o pensamento, sobre nossas idéias, nossas compreensões e todos nossos projetos – é isto o que a proposição faz sobre o nosso pensar. “A contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas” (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 15).

Como professores de filosofia, precisamos nos ater ao *por quê?* e *como?* do que imaginamos e desejamos o trabalho¹⁴ com a filosofia. Retornemos, então, aos

¹⁴ Dependendo do que imaginamos e desejamos com a filosofia (e se desejamos *trabalho* com ela), então entendamos, desde já, a relação do conceito de *trabalho* a partir da própria noção de conceito: “Não há conceito em si, ele é o resultado de um *trabalho* sobre uma matéria” (PRADO JR., 2004b, p. 141 – grifo nosso). Que trabalho, então, é este? Recuperarmo-nos, por exemplo, do disfarce ou apatia de nossa relação com o mundo. Essa recuperação não viria da interpretação do mundo (coisa que já fazemos com enorme rigor), mas de uma profunda problematização dele. Neste caso, a *interpretação* não passa de uma eficaz manutenção dos clichês. Pensar, dirá Zourabichvili (2004a, verbete “Plano de Imanência”), e *trabalhar* com os conceitos como sobre uma matéria, repetimos nós com Prado Jr. (ib.), “começa pela efetuação de tal corte [no caos – dados e determinações rivais de toda ordem] ou pela instauração de tal plano [plano de imanência]. O plano de imanência é a condição sob a qual o sentido tem lugar, o próprio caos sendo esse não-sentido que habita o fundo mesmo de nossa vida” (colchetes nossos). Insistamos com a importância da *problematização* (e não da *interpretação*), pois os conceitos em filosofia não recebem seu sentido senão dos problemas aos quais eles se vinculam. O sentido de um conceito filosófico não pode vir senão da criação de um problema, jamais da interpretação dos problemas dados e muito menos das soluções que lhes atribuímos. Não esqueçamos também que se o pensamento é invenção, criação, a verdade também o é. Portanto, mais notáveis serão os problemas se verdades mais interessantes e importantes eles *atualizarem* (sentido do atual que provém do virtual, ou mundos possíveis do pensamento ou novas imagens do pensamento). Sendo a primeira menção que fazemos aos termos *virtual/atual*, tomemos algumas breves palavras sobre eles e que servirão à sua reparação neste texto, lembrando que o recurso que Deleuze buscava nestes conceitos era o dar aos problemas pensados não a condição de serem vistos somente pela possibilidade dos princípios de juízo e atribuição ou pela subjetivação das crenças e paixões, mas, como diz Alliez (1996b, p. 23), de “nos permitir apreender o mundo em seu caráter ideal de acontecimento [*événementialité idéelle*] e ‘a experiência real em todas as suas particularidades’ (heterogênesa)”. Nas palavras de Deleuze (2006a, p. 299), “O virtual tem a realidade de uma tarefa a ser cumprida, assim como a realidade de um problema a ser resolvido; é o problema que orienta, condiciona, engendra as soluções, mas estas não se assemelham às condições do problema”. Como salienta Craia (2009d, p. 120 – colchetes nossos) sobre o *atual*: “Atualizar um virtual pelo processo de dramatização [caso “que *uma diferença se acrescenta no advento do atual*”, o que não ocorre com a potência de árvore contida na semente, pois nenhuma nova *diferença* pode ser acrescentada a esta, estando o problema semente reduzido à solução árvore] é, na verdade, atualizar um nó de problemas, um horizonte problemático. Atualizar por dramatização é colocar de modo atual uma solução determinada para um problema mantido como puro virtual, e não como potencial, em um nó problemático”. Ou ainda nas palavras de Levy (1996a, p. 16): “A atualização aparece então como a solução que não estava contida previamente no enunciado. A atualização é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades. [...] O real assemelha-se ao possível; em troca, o atual em nada se assemelha ao virtual: responde-lhe”. O virtual não mantém, então, com o atual uma relação de identificação, mas de complementaridade, consecução, devir, pois o virtual, real problemático como é, possui sua própria heterogênesa que não se confunde com a heterogeneidade do devir que atualiza.

“três rivais” colocados pelo professor Kohan: a política, a poesia e a técnica. Talvez o problema do tom das afirmações dos professores, supracitadas, explique-se pelo princípio socrático lembrado por Kohan (2009a, p. 24): “Sócrates não concebe a filosofia como um saber, mas como uma relação com o saber, com base na qual uma série de práticas pode desenvolver-se. A filosofia é, para Sócrates, algo assim como uma condição para poder desdobrar certo caminho no saber”. O tom das falas dos professores, como já dissemos, é político e/ou técnico. Em “1” temos dois elementos: o ético-político das escolhas e o técnico relacionado à leitura; em “2” temos novamente o rival político com a palavra “autonomia” (imagine-se algo como “leis próprias” do pensamento – isto lembra Kant e a sua razão “categorial”), e ainda e novamente a técnica - “dominando algumas das bases teóricas pra produzirem um texto deles”; em “3” há uma novidade: “ele [aluno] criar novas idéias”. Isto bem poderia representar a aproximação com uma nova imagem do pensamento; criar idéias tem uma conotação muito forte com a imanência, com o acontecimento, com o “desdobrar” ou devir socrático, mas não sabemos se isto é o que o/a professor/a está aí defendendo, ou se trata apenas de mais um *lance* proposicional, cujo conceito de idéia se perde em um enunciado sem força porque fora do próprio conceito - uma figuração ou fantasma, muito comum de serem produzidos pelas proposições; em “4” temos a ênfase total sobre o técnico-instrumental. É como diz Kohan (2009a, p. 24): “[...] converter-se em um técnico é a tentação persistente de um professor de filosofia”; em “5” temos o jogo difícil e até perigoso do contraditório (pressupor incoerência sobre o próprio gosto ou desejo) e da autocrítica; jogo perigoso, pois a autocrítica vem para o terreno da poesia, da estética - “não posso ir contra o gosto deles”, diz o/a professor/a - uma espécie de “cuidado de si” com a dúvida da permissão tácita daquele que *deseja* cuidar de si, no caso, o aluno. Por fim, em “6” temos novamente esse “reflexivo” que remete sempre ao *nomos* (a lei), ao *statu quo* ou ao que Deleuze (2006a, p. 192) denominava “imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral” do pensamento.

Os professores precisam cuidar dessa “reflexão”: além do fato de que uma reflexão é uma segunda imagem, reflexo de algo, e que o significado do refletido nada mais é do que uma representação¹⁵ das representações do pensamento, refletir guarda uma analogia com aquela relação matemática do dividendo com um

¹⁵ “A representação é o elemento do saber que se efetua na recoleção do objeto pensado e sua reconhecimento por um sujeito que pensa” (DELEUZE, 2006a, p. 272).

divisor, um quociente e o resto. O dividendo seria o problema a ser examinado; o divisor, um punhado de proposições como as melhores candidatas a descreverem e anteciparem a solução buscada, e o quociente esta solução; uma conta (representação e raciocínio) feita pelo pensamento, cujo resto deve primar pela exatidão como o zero da operação matemática.

Vejam que em “6” mantêm-se como consequentes a reflexão e o raciocínio. É como se o melhor da operação da reflexão fosse dado pelo melhor da execução do raciocínio. Refletir, então, seria como tomar o possível¹⁶ (o *a priori*, as informações preestabelecidas) e torná-lo real. Comumente costuma-se chamar isto de eficiência (competência e habilidade) à resolução de problemas. É isto que temos à filosofia (ao pensamento) com os alunos? É nisto que um/a professor/a deve seguir acreditando quando leciona filosofia?

Para fecharmos esta introdução, precisamos retornar a essa palavra-chave que ficou nas últimas linhas da nossa apresentação: *terapia*. Terapia foi (e talvez ainda seja) uma palavra (conceito, atitude) “sagrada” para a filosofia. De quem não podemos nos esquecer neste investimento de cura da linguagem, dos conceitos, da ética¹⁷ é de Wittgenstein (já mencionado acima). Vejamos, brevemente, do que se trata.

¹⁶ “Kant tinha começado a realizar essa tarefa, mostrando como os conceitos filosóficos remetiam necessariamente à experiência vivida por proposições ou juízo a priori, como funções de um todo da experiência possível” (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 185). Kant e Husserl, dirão *nos deux amis*, procedem a uma “longa desnaturação do plano de imanência” (id. p 186). Não percamos de vista isto: de que os conceitos, para Deleuze e Guattari, não podem ser extraídos do “possível”, daquele *a priori*, não podem ser reduzidos à lógica, ao conhecimento, não podem funcionar como “funções” (matemáticas) ou “referências” (empírico-científicas). Vale a pena que nos alonguemos com mais esta citação, que é incisiva: “Não há de maneira nenhuma referência, nem ao vivido, nem aos estados de coisas, mas uma consistência definida por seus componentes internos: nem denotação de estado de coisas, nem significação do vivido, o conceito é o acontecimento como puro sentido que percorre imediatamente os componentes. Não há número, inteiro nem fracionário, para contar as coisas que apresentam suas propriedades, mas uma cifra que as condensa, lhes acumula os componentes percorridos e sobrevoados. O conceito é uma forma ou uma força, jamais uma função em qualquer sentido possível. Em resumo, não há conceito senão filosófico sobre o plano de imanência, e as funções científicas ou as proposições lógicas não são conceitos” (id. p 187-188). Dadas estas condições, refletir não pode ser nada muito sério no pensamento que tenha a ver de fato com pensar. É algo muito sério, sim, se considerarmos o uso concordante das faculdades que naturalmente nos garantem chegar sempre à verdade. Mas isto ainda é somente da ordem do conhecimento e não do pensamento.

¹⁷ Pensamos, aqui, menos numa práxis ou conjunto de preceitos à sociabilidade do que o que chamaremos de um *éthos* (costume, hábito) do pensamento.

Arley Ramos Moreno, em uma vibrante intercessão com Bento Prado Jr. (2004b, p. 171), coloca um primeiro “porém” à questão da terapia. *Philosophische Bemerkungen* (Observações filosóficas) é um texto de Wittgenstein “escrito para quem tem ‘afinidade com o espírito no qual foi escrito’” (PRADO JR., 2004b, p. 171). Da mesma forma, isto nos faz ver que a terapia dos conceitos ou da imagem do pensamento empreendida aqui neste nosso trabalho só pode funcionar com quem por ela tiver afinidade. “Curar” tantas coisas nas questões sobre ensino de filosofia no ensino médio implica em estar “disposto a mudar sua ‘forma de ver’” (Wittgenstein *apud* Prado Jr., 2004b, p. 171). Tal coisa deseja a professora-pesquisadora Uhma, nossa personagem operante neste texto. Há custos altos para determinar-se a isto. Para Wittgenstein, por exemplo, significou, inclusive, abrir mão da fortuna a que tinha direito em herança (PRADO JR., 2004b, p. 172).

Mudar uma “forma de ver”, como diz Arley Moreno, com a expressão que é de Wittgenstein, é mudar desde a percepção (o “olhar” sobre as coisas) até a aceitação das contradições nos estados de coisas. Eis algo tão doloroso em nossa terapia: aceitar novas regras. Ainda mais: decidir-se por novas maneiras de agir.

Para o caso de Uhma, como veremos em nosso próximo capítulo, a inspiração à disposição para mudar a “forma de ver” só foi possível mediante uma vontade suscitada pelo seu contato mais estreito com a conceitualidade e os problemas travados por *nos deux* amis. Sua disposição para imaginar o que estes seus intercessores propunham.

Dizemos Deleuze e Guattari, mas o fato é que essa introdução a uma terapia da aceitação de novas regras e da imaginação ao novo era também o caminho de Wittgenstein. Que ironia esta que quando vamos falar de uma terapia do pensamento ao ensino de filosofia (e não esqueçamos que Wittgenstein, nas *Investigações filosóficas* [1984, p. 12, § 5 ss.], inicia seu processo terapêutico da linguagem motivado pelo ensino) reunimos mentes tão antagônicas como *der philosoph*¹⁸ e *nos deux amis*¹⁹. Quem não se lembra destas palavras – ácidas palavras - de Deleuze ao final de sua entrevista com Claire Parnet (1988), quando eles chegam à letra “W” e Deleuze diz que em “W” não tem nada e Parnet diz que sim, tem Wittgenstein?:

¹⁸ Doravante poderemos chamar Wittgenstein, simplesmente, de *der philosoph* (o filósofo).

¹⁹ Apenas para reiterar: cf. nota nº 1, *nos deux amis* (nossos dois amigos) refere-se a Deleuze e Guattari.

Para mim, é uma catástrofe filosófica. É uma regressão em massa de toda filosofia. O caso Wittgenstein é muito triste. Eles criaram um sistema de terror, no qual, sob o pretexto de fazer alguma coisa nova, instauraram a pobreza em toda sua grandeza. Não há palavras para descrever este perigo. E é um perigo que volta. É grave, pois os wittgensteinianos são maus, eles quebram tudo! Se eles vencerem haverá um assassinato da filosofia. São assassinos da filosofia (DELEUZE, 1988, letra “W”).

Apesar de todo ácido, parece que Deleuze não coloca o próprio Wittgenstein para derreter, mas sim “o caso”, “eles”, “os wittgensteinianos”, os epígonos - a escola que sucedeu a Wittgenstein. Ainda em *A dobra: Leibniz e o barroco* 1991, p. 117), *notre ami* diz “antes que os discípulos de Wittgenstein estendam suas brumas, sua suficiência, seu terror”, o que confirma o seu ataque, especialmente, aos sucessores de Wittgenstein e não a este propriamente.

Tudo em filosofia, na volatilidade do caos e dos planos de imanência dos filósofos e filósofas que puseram seus pensamentos para pensar, tudo parece se avizinhar (ver sobre zonas de vizinhança na nota nº 43). A enorme distância de Deleuze para Wittgenstein, que o primeiro supunha existir, talvez nem seja tão grande assim. Bento Prado Jr. e Arley Ramos Moreno mostram isto em *Erro, ilusão e loucura* (2004b). Além do mais, na entrevista com Deleuze mencionada, na letra “Z” vemos a idéia do ziguezague (que é muito o que fazem as zonas de vizinhança com os conceitos no plano) e a curiosa idéia do “precursor sombrio”, lançada por *notre ami* nesse instante final. Diz ele que em algum texto de uma disciplina científica que não lembrava qual

[...] havia um fenômeno que ele [o texto] definia pela idéia de um precursor sombrio. O precursor era o que relacionava os potenciais diferentes. E uma vez que o trajeto do precursor sombrio estava feito, os dois potenciais ficavam em estado de reação e, entre os dois, fulgurava o evento visível: o raio! Havia o precursor sombrio e o raio. Foi assim que nasceu o mundo. Sempre há um precursor sombrio que ninguém vê e o raio que ilumina. O mundo é isso. Ou o pensamento e a filosofia deveriam ser isso. E o grande Z é isso. A sabedoria do Zen também. O sábio é o precursor sombrio e as pauladas – já que o mestre Zen vive dando pauladas – constituem o raio que ilumina as coisas (DELEUZE, 1988, letra Z).

Pudéssemos provocar Deleuze e lhe diríamos que entre ele e Wittgenstein talvez existisse um “precursor sombrio”. Prado Jr. e Moreno (PRADO JR., 2004b, p. 139-197) fazem isto: eles quase materializam o “precursor sombrio” quando mostram o avizinhamo das técnicas e desejos terapêuticos dos filósofos antípodas com relação a pensamento e linguagem.

Outro aspecto importante da terapêutica do pensamento: não há finalidade de estabelecer soluções, mas uma abertura a esclarecimentos. Na medida em que a terapia não se propõe a diluir confusões (ela não é judicante ou religiosa) e livrar-se dos estorvos conceituais e procedimentais (ela não é autoritária), podemos asseverar que não se trata de tomar emprestados os problemas dados e consumi-los com um rol de soluções possíveis, presumíveis e alternantes²⁰. O melhor da terapia prevê a invenção de problemas (vale dizer, disposição para “ver” mais e melhor): conjurar as imagens dogmáticas pedagógicas e filosóficas do pensamento (de Uhma somente? Não, de todos nós, professores de filosofia).

Quando nos vemos com questões e problemas do tipo “O que vocês acham que é mais difícil na aula de filosofia?”

[...] tratar a filosofia, tu trata a filosofia com 10 pessoas, com 7, 10 no máximo dentro duma sala, e dentro da sala de aula tem 30 pessoas. Então não são as 30 que gostam da filosofia. Daí fica difícil: ele [professor] tá tratando dum assunto legal e às vezes tem gente conversando, daí tu tem um trabalho pra fazer, é muito mais difícil tu passá pro papel o que tu tá pensando do que falá o que tu tá pensando, então às vezes é difícil com a conversa tu fazê um trabalho que tu qué passá o que tu pensa pro papel. Acho que isso é uma parte difícil [...] em sala de aula (*sic* - aluno a)

É, a dificuldade que eu vejo também é, como ele falou, das pessoas no geral saírem dos seus costumes, da sua vida, tipo, tem que duma hora pra outra se contestar por que [se] vive assim: algumas pessoas não aceitam isso e acabam se revoltando ou não querendo fazer o que é pensado. Outra coisa que também acho que seja dificuldade é tu pará pra pensar: tu lê ali, tu lê qualquer matéria ou tenta descrever sobre qualquer assunto, mas tu não consegue passar porque tu tá acostumado como que tu sabe sobre aquilo, tu não consegue pará, puxa, o que é lógico aquilo; não, tudo acaba te confundindo um pouco (*sic* -aluno b)

Cara, que nem ela falou assim, que a filosofia é sustentada por 10 pessoas; acho que filosofia pode ser só contigo, uma só pessoa tu tá pensando lá no teu quarto tu pensando na filosofia em si já é bem mais tri, mas realmente às vezes ele [professor] tá dando um conceito que tu achô tri legal, sabe, no quadro ali e tu tá prestando atenção e às vezes 15 atrás de ti não tão, não param de conversá, tu não consegue viaja naquilo, sabe?, tu não consegue formá um conceito próprio teu sobre aquilo que ele tá dando, entendeu? Tu não consegue passá pro papel tua idéia sobre aquilo, por quê?, por causa

²⁰ Em tudo se estabelece uma escolha, compete, portanto, uma ética: não deixar-se consumir em soluções presumíveis, simplesmente alternando-as, corresponde à escolha que Wittgenstein fez de “desprezo por determinados *Weltbilder* (proposições gramaticais) por incentivarem o modo de ver o progresso como acúmulo de resultados e, ao mesmo tempo, por eliminarem o modo de vê-lo como aprofundamento e esclarecimento das mesmas questões” (PRADO JR, 2004b, p. 186). As proposições gramaticais, diferentemente das proposições empíricas, contêm não somente as regras constitutivas da linguagem, mas (mais importante) apontam para a *organização filosófica dessas regras*. Tenha-se claro que as proposições gramaticais (*Weltbilder*) têm a função de expressar regras não sem dizer do seu sentido. Quanto às proposições empíricas, elas expressam “os *lances* que realizamos em nossos jogos de linguagem” (GLOCK, 1998a, p. 194) de acordo com aquelas regras.

desse 15 que tão atrás de ti e que não tão nem aí, porque são egoístas, por que não tão se importando contigo, eles só tão vendo o lado deles, mas não tão vendo o teu lado, que tá na frente e qué prestá atenção na aula (*sic* - aluno c – Projeto Filosofia, cultura juvenil e ensino médio, 2005a).

Precisamos pensar se tudo o que temos é o problema que vemos e/ou escutamos, se aquilo é o que de melhor podemos ter como problema, ou se há outro plano²¹ (criação ou invenção de novos problemas e idéias a partir dos problemas dados); se não há mesmo problemas mais interessantes, importantes ou notáveis, que subjazem às designações dos problemas apresentados.

Outro caso de esclarecimento e não de solução: o problema da leitura. Na avaliação dos professores (e mesmo dos alunos), o interesse em ler é um nó. Expressiva maioria dos alunos tem quase como que uma alergia a ler. A aula de filosofia não acontece sem leitura. Este problema martela a pergunta com: o que fazer?, o que fazer? Neste caso, a falta de uma terapia mais eficaz obriga-nos a trabalhar no caminho das soluções possíveis, da alternância do preestabelecido: a leitura de textos não filosóficos, por exemplo, é uma promessa de estímulo para o aluno vir a ler filosofia.

Buscamos, neste breve trabalho, esclarecimento (e não soluções) de como nos sentimos diante de nossos problemas como professores de filosofia; mais importante, se esses problemas são bem vistos, bem equacionados por nós. E é por nos preocuparmos com uma terapêutica ao pensamento, aos problemas e aos conceitos filosóficos, que acabamos chegando a esta estranha afinidade: Wittgenstein próximo de Deleuze e Guattari. *Der philosoph* e sua interessante obra não estará conosco ao longo deste trabalho. Nossas ações, aqui, estarão sob a cartografia deleuzo-guattariana. Apenas o trouxemos nesta introdução em um caráter de curiosidade de como terapias do pensamento, aparentemente distintas, convergem para planos de imanência tão próximos.

Os problemas são potências, os conceitos contêm o vigor para desenhar a passagem de uma imagem do pensamento confortável e delirante (senso comum universal) a uma nova imagem do pensamento. Chame-se isto de imanência. Um plano de imanência pede “somente” por uma vida. É muito, sem dúvida. O pensamento e o plano são antes de tudo socráticos:

²¹ Plano de imanência.

Se vos dissesse que esse é o maior bem para o homem, meditar todos os dias sobre a virtude e acerca dos outros assuntos que me ouvistes discutindo e analisando a meu respeito e dos demais, e que *uma vida desprovida de tais análises não é digna de ser vivida*, se vos dissesse isto, acreditar-me-iam menos ainda (PLATÃO, 2000a, p. 91 – grifo nosso).

Prosseguimos um pouco mais com nossa abordagem a uma terapia dos problemas e ao pensamento, pois tudo parece convergir à necessidade de cura da visão que aplicamos a eles e não à remissão às soluções presumíveis.

O que esperamos possa desdobrar-se neste texto é o esclarecimento em processo, a cura (não a solução) de inúmeros estorvos (maior atenção à besteira do que ao erro) nas questões que brotam do ensino-da-filosofia-na-escola-do-ensino-médio, do pensamento do professor e do aluno, dos pressupostos e fins do trabalho com a filosofia e de muitos eventos²² que ocorrem com a aula de filosofia, com a comunicação em geral, com os conteúdos comunicados, com a interação, etc. Há inúmeros diagnósticos (TOMAZETTI, 2009c; ASPIS, In: TOMAZETTI, 2009c; KOHAN, 2009^a; CERLETTI, 2002; BENETTI, 2006d; GALLO, 2002) e todos atestam “doença” nestes estados de coisas. Portanto, nossa palavra-dínamo é, sem dúvida, *terapia*.

Deleuze com Guattari são terapeutas do pensamento, Wittgenstein, sobretudo, da linguagem²³. *Der philosoph*, embora mais voltado à epistemologia (PRADO JR., 2004b p. 175), diz Moreno, não diferentemente de *nos deux amis*, não está interessado no leitor que busca uma “teoria da verdade” (PRADO JR., 2004b, p. 173), mas naquele que está atrás de uma “compreensão do sentido” (PRADO JR., 2004b, p. 173). O pressentimento de dogmatismo em um leitor apenas interessado em uma teoria da verdade, mas não só isto, e não só um leitor, mas qualquer

²² Eventos e estados de coisas dizemos aqui. O conceito, para Deleuze, não é discursivo, portanto ele não é descritivo. Para Wittgenstein o evento (símile do conceito em *nos deux amis*) é ainda também formado por pseudopreposições, que não estão submetidas à partilha do verdadeiro e falso. O evento para Wittgenstein não é um estado de coisas. Ele estaria mais próximo do Acontecimento de *nos deux amis*? O conceito (Deleuze e Guattari) e o evento (Wittgenstein) são a “visão” ou “sobrevôo” ao plano de imanência – são formas a serem atualizadas e a criar consistência com o que capturam do caos. Podemos exemplificar “conceito” ou “evento” na aula de filosofia ou dentro da escola como “imagens” que ainda não foram capturadas pela forma das convenções, pelo senso comum universal do pensamento (*a cogitatio natura universalis*, a “boa vontade do pensador e boa natureza do pensamento”, só para ficar com o primeiro postulado da imagem dogmática do pensamento. Estaremos com este ponto em nosso capítulo 2 e 3).

²³ Embora o Wittgenstein das *Investigações filosóficas*, como ele mesmo o atesta já no prólogo, vá desde a linguagem até o pensamento propriamente. Esta divisa está no § 95 da obra (1984, p. 51). Há tanta correlação entre *der philoph* e *notre ami* (deixemos só por um instante Guattari fora disto), que seria impossível discorrê-la aqui. A partir do parágrafo citado temos “o que é pensar”, “o impensado”, “a imagem do mundo”, e muitas outras parencas que deixam os antípodas Wittgenstein e Deleuze mais próximos do que convém.

pensador capaz de “reduzir a forma de ver os fatos a serem descritos à definição de objeto fornecida pelas proposições gramaticais” (PRADO JR., 2004b p. 184) era o mesmo em Wittgenstein, como em Deleuze e Guattari. Para Wittgenstein havia sempre uma “mitologia”²⁴ na teorização dos fatos a ser tratada em suas generalizações dogmáticas – nada muito diverso da questão da representação que Deleuze atacou, especialmente, desde *Diferença e Repetição*.

A terapia, quando pensada a partir destes filósofos e destas questões, carrega um mesmo mote: “as doenças do pensamento não dizem respeito às nossas crenças, mas às *generalizações* dogmáticas feitas a partir delas” (PRADO JR., 2004b, p. 176). Este mote guarda a exata distância de 23 anos: o prólogo de *Investigações filosóficas* foi assinado em 1945 e o de *Diferença e Repetição* em 1968. De modo algum queremos dizer que uma obra segue a outra nos seus objetivos e espírito. São trabalhos muito distintos, mas o mote - as “generalizações” para Wittgenstein e as “representações” para Deleuze – aproxima-os de uma maneira muito especial.

Em nosso próximo capítulo temos a professora-pesquisadora Uhma (repetimos: nosso insinuado alter ego profissional) que estará às voltas com os seus problemas, suas insatisfações, suas necessidades a novas “formas de ver” sua formação, sua atuação profissional, a aula de filosofia, os alunos, a escola, e assim por diante.

Assim como Wittgenstein não fora movido pela certeza quanto à falta de fundamentos racionais últimos da forma de vida do espírito capitalista-industrial, americano e europeu, simplesmente, porque não haveria qualquer outro candidato com fundamentos sólidos para ocupar seu lugar (PRADO JR. 2004b, p. 177-178), também Uhma (e, provavelmente, muitos de nós professores de filosofia) move-se pela dúvida quanto aos eventos e estados de coisas dentro do seu *affaire* com a filosofia, e com um lado conceitual “petrificado” que lhe impede de imaginar algo melhor que a escola e a filosofia lecionada.

²⁴ Essa mitologia seria uma redução dos fatos ao próprio paradigma da teoria que busca explicá-los; também uma redução da “forma de ver regulativa do sentido e constitutiva dos objetos àquela descritiva dos fatos (...)” (PRADO JR., 2004b, p. 185). De uma imagem do mundo (*Weltbild*) que nós temos, e que é “uma maneira gramatical, imanente à prática, de ver as coisas, isto é, o pano de fundo herdado, o substrato indubitável de todas as afirmações, que nem sequer se menciona, pelo qual distingo o verdadeiro do falso, o certo do errado, ou o normal do patológico. As proposições capazes dessas distinções são como uma ‘mitologia’, cuja função é semelhante a das regras de um jogo” (ALMEIDA, 2007a, p. 216, nota 30).

Com Wittgenstein, nosso processo terapêutico do pensamento, assim como da linguagem, fica subsumido ao quadrângulo “dúvida, certeza, concordância e discordância”- uma posição ética exigível à aplicação da terapia ao pensamento sob o ponto de vista da investigação. Wittgenstein atua mais com a observação sobre o “uso” das palavras: se ele deseja ver o problema “que é pensar?” ele o cerca pelo “uso” que a palavra pensar pode adquirir (PRADO JR., 2004b, p.194). Já Deleuze e Guattari observam o mesmo problema pelo que ele põe de “Acontecimento” (cf. nota nº 10), imanência, devir – séries que acontecem em um empirismo transcendental²⁵.

Se Uhma encontra os problemas que encontra na sua formação, isto lhe obriga a decidir o pensamento e a ética na sua terapia a eles: ela poderá duvidar ou ter certeza sobre algumas questões dentro dos problemas que lhe acometem, ou poderá discordar ou concordar com vários aspectos inerentes a eles. Mas, além disso, com *nos deux amis*, ela poderá proporcionar ao pensamento o que lhe é de direito. E o que lhe é de direito fora da *cogitatio natura universalis* (cf. antecipamos na nota 22)? Que uma experiência qualquer é sempre uma experiência *no* pensamento e que, portanto, o sentido que se possa atribuir a essa experiência seja o minimamente contaminado pela opinião, abandonado na reflexão, ou guiado pela comunicação (a multidão de a priori que inundam o plano de imanência); porque a experiência tem a multiplicidade e a variação necessária; tem sua singularidade, que não tem nada de genérico. Sobretudo, a experiência do pensamento contém a *genitalidade*²⁶ que se conjuga com o conceito.

Para Wittgenstein, os limites da investigação e do envolvimento com os problemas são contornados pelo quadrângulo “dúvida-certeza-concordância-discordância”. Para Deleuze e Guattari, vistos como mais relativistas do que *der philosoph*, a imanência, o devir, a criação de conceitos, a instauração de um plano de imanência e a nova imagem do pensamento extrapolam sobremaneira os limites do quadrângulo. Isto porque a criação, ou melhor, a *necessidade* de criação não cabe nos limites do quadrângulo investigativo de Wittgenstein. Não é por outra razão que Deleuze e Guattari possam ser tomados como mais relativistas do que Wittgenstein.

²⁵ Com ênfase, pode-se significar este conceito feito à experiência do pensamento dizendo que “pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento” (DELEUZE, 2006a, p. 213) e que um pensamento sem imagem é bem sua “conquista de um novo direito (...) que não se deixa representar” (id. ib.). Estas são bases elementares para o empirismo transcendental.

²⁶ Essa “genitalidade” é idéia de Artaud, que dizia que o pensamento não tem nada de inato, e a ele opunha a genitalidade, ou seja, a perspectiva *do que é de direito* do pensamento: a criação.

Moreno (PRADO Jr., 2004b p. 181) diz que para Wittgenstein o filósofo seria atestado como “selvagem” sempre que *duvidasse* dos fundamentos de determinadas imagens²⁷, e de metafísico se tivesse certeza dos fundamentos que servem às imagens que ele propõe. Sem dúvida que nossa curiosidade ao trazer Wittgenstein para o lado de Deleuze e Guattari finda na conclusão que já prevíamos: aquele, um analítico; Deleuze, um metafísico. Metafísico? Sim. Como ele mesmo o diz em uma entrevista a Arnaud Villani, em 1981 (VILLANI, 1999, p. 14), quando este lhe pergunta: “Você é um filósofo não-metafísico? ao que Deleuze responde: “Não, eu me sinto um puro metafísico”.

Preferimos, por ora, pensar que o caso de Uhma seja menos de discordância ou concordância, dúvida ou certeza acerca dos paradigmas e convenções, nos jogos de linguagem (Wittgenstein), do que de engendrar conceitos, problemas, a uma nova imagem do pensamento (Deleuze e Guattari). Não podemos ainda pensar se Uhma, no empreendimento da sua terapia, estará sendo mais selvagem ou metafísica. É possível que o desdobramento do processo terapêutico aqui apresentado decida algo sobre isto.

É preciso, por ora, não deixar de dizer que nossa curiosidade com as convergências entre *der philosoph* e *nos deux amis* serve apenas para atestar que eles estavam completamente obcecados pelo modo como se toma um problema e como o pensamento orienta-se a si mesmo.

Serão nossas, aqui, as oportunas palavras de Giuseppe Ferraro (2007b, p.48-49), *un ami* entre nós, em seu artigo *O ensino de filosofia e o dever do impossível*, e que encerram muito bem este momento do nosso texto: “‘Fazer filosofia’ é traduzir a palavra, traduzir-se na palavra”. Uma relação com o saber (não o saber como finalidade em si), também como lembra Kohan (2009a, p. 26), é haver-mo-nos com um saber que sabemos, para o que passamos a ser o que somos. Passar a ser o que se é, é o empreendimento da *philia*, o cuidado consigo mesmo, um *sabor* (FERRARO, 2007b, p. 49) ou *gosto* (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 11) com o saber. Ser o que se é sendo quase o mesmo que saber o que se sabe, significa ter uma *intimidade* potencial e material com aquilo que é sabido – quase confundir-se com o sabido. Não é outra coisa que fazem os artistas que mergulham para dentro

²⁷ Seja mais ao pensamento (*nos deux amis*) ou mais à linguagem (*der philosoph*), considere-se que as imagens surgem a partir do momento em que há “descrição” dos objetos e, portanto, emergem os valores de verdade (falso e verdadeiro) nas proposições.

da potência e materialidade de suas obras (poderíamos dizer, simplesmente, para dentro dos seus *fazeres* ou do seu *trabalho* – razão por que simpatizamos tanto com o que vai expresso em “fazer filosofia” ou “trabalhar com a filosofia”).

Não esqueçamos, então, que a terapia é muito isso: uma agonística entre os significados e os sentidos – o pensamento em luta com os significados, em prol de uma redenção com os sentidos. Eis com o que Uhma teria de haver-se.

CAPÍTULO I - PROBLEMAS COM A IMAGEM DO PENSAMENTO PEDAGÓGICA

Uhma Mvlier, a professora-pesquisadora, personagem de Sandra Corazza (2004, p. 7-78), agora nossa também (só Mvlier é própria de Corazza, mas Uhma é muito de muitos/as professores/as), estava muito ligada à infância. A nossa Uhma, doravante, simplesmente Uhma, formou-se em filosofia e foi lecionar no ensino médio. Quando lhe perguntavam o que ela era profissionalmente, ela dizia que não era filósofa e nem professora de filosofia.

Uhma teria de haver-se com passos graves e nada exíguos, para dar conta das necessidades e urgências que lhe acometiam. Mas para quem há muito perdera a serenidade (CORAZZA, 2004, p. 7), todo esforço e loucura em brigar com tanta coisa que aprendera até então, não seria demais. Ela só desejava licenciar-se²⁸ da imagem do pensamento²⁹ que consolidara dentro da filosofia e da educação. Uhma, literalmente, desejava *entornar*.

Pela primeira vez, ela começava a sonhar com uma filosofia e pedagogia da diferença. Ela pressentia que algo de novo se anunciava. Tinha a sensação de que algo lhe aguardava nalgum lugar e que começava a deixar seu lugar de consumo³⁰ e de pseudopensar³¹.

Diferença. O que reservava esta palavra, agora, que ela já não soubesse há muito tempo? Surpreendentemente, diferença passava a destoar de tudo que ela aprendera. Ela sempre se sentiu muito ciosa e familiarizada com o conhecimento, com tudo que sabia. Exatamente como Nietzsche deixou subentendido em *A gaia*

²⁸ O termo *licenciar-se*, aqui, é pontual: Uhma não busca uma licença de saúde para afastar-se de suas atividades e depois retomá-las sob quase a mesma forma débil de atuar. Sua licença é estar lecionando e buscar livrar-se de uma imagem dogmática que aprendeu a gostar.

²⁹ Imagem do pensamento é um conceito desenvolvido por Deleuze em *Diferença e Repetição*. Assinalemos algo básico sobre este conceito: trata-se de se saber o que todo mundo sabe. Uhma, por exemplo, em razão de sua formação, acabou adquirindo todo conhecimento necessário que atestava que ela sabia o que todo mundo (a comunidade dos professores) sabe ou deveria saber. O que ela tinha, então, era a subsunção de suas idéias a uma imagem do pensamento em filosofia e educação organizada por pressupostos objetivos do tipo “coisas” que tem nomes, como “*Criança-Aprendiz*”, (...) “*Conhecimento-que-se-constrói*”, “*Ninguém-ensina-ninguém-todos-aprendem-em-comunhão*” (CORAZZA, 2004, p. 18), e que nada mais são do que representações. Com relação aos pressupostos subjetivos, Uhma, desiludida com os modos de pensar a filosofia e a educação, envidaria esforços para os seus próprios pressupostos, para romper com os dogmas das imagens do pensamento pedagógico e filosófico.

³⁰ Sua carreira, seu posto, seus papéis – toda representação que isto tudo implicava.

³¹ Veremos logo em seguida o que é pensar para *nos deux amis*.

ciência, conhecer é tornar familiar. Para Uhma, “diferença” parecia menos uma promessa do que um problema.

Na letra “K” do “Abecedário de Gilles Deleuze” (1988)³² *notre ami* questionava como “Podemos tentar entender por que alguém em particular, eu ou você [dirigindo-se a Claire Parnet, sua entrevistadora], estaríamos ligados ou nos reconhecemos em determinado tipo de problema e não em outro? O que é a afinidade de alguém com um tipo de problema? Parecem-me os maiores mistérios do pensamento”. Corazza (2004, p. 31), parafraseando *notre ami*, diz “o verdadeiro e o falso concernem primeiramente aos problemas, antes do que às soluções”. E Deleuze (2006a, p. 229) frisava: a “solução tem sempre a verdade que merece de acordo com o problema a que ela corresponde; e o problema tem sempre a solução que merece de acordo com a sua própria verdade ou falsidade, isto é, de acordo com o seu sentido”. O que Uhma sentia, agora, era que finalmente deparava-se com um problema e não com uma série preexistente de resoluções que deveriam ser encaminhadas a problemas também pré-dados; formulações de problemas que, digamos assim, estão sempre de plantão.

Diferença. Para ela, ainda não estava claro que esta palavrinha lhe soasse estranha, justamente porque, como conceito, agora ela parecia desprender-se do seu habitat natural: o pensamento estritamente cognitivista, cuja imagem se apóia nos conceitos de modelo, representação, universalidade e identidade.

Para Uhma, diferença sempre fora possível de ser pensada mediante um modelo, um referente, resultado de toda semelhança e analogia. Ela jamais pensara que a diferença pudesse existir senão para consolidar a posição de um modelo ou identidade. Uhma aprendera a facilidade de ajuizar ao modo de “quando as coisas não são”, baseando-se exclusivamente em “como as coisas são”: bastava que tivesse o modelo ou referente à mão, para que prontamente fosse decidido o destino da diferença. Uhma começava a entender como seria pensar a diferença fora do modo da representação, da reconhecimento.

Pensar a diferença nesse *fora* seria pensar por *entre* enganos e erros³³. Uma involuntariedade do pensamento. Os signos e sinais³⁴ não estão submetidos ao

³² Disponível em: http://br.geocities.com/polis_contemp/deleuze_abc.html- Último acesso: 27/06/09.

³³ No próximo capítulo veremos sobre o problema do erro, quinto postulado da imagem do pensamento em *Diferença e Repetição* de Deleuze (2006a).

³⁴ Ao lermos diversas passagens de *Diferença e Repetição* (2006a, p. 44, 45, 115) podemos dizer que o sinal mais se define como um sistema amplo, um dado que pode se compor de “n” maneiras,

acordo e organização (senso comum) das faculdades (o entendimento, a imaginação, a memória, a razão), e, provavelmente por isso proporcionam esse estado de pensamento involuntário. Os signos devêm em lapsos, produzindo sentidos. “O signo implica em si a heterogeneidade como relação” (DELEUZE, 1987, p. 22). O pensamento por organização e acordo das faculdades, estritamente representacional, ao contrário, só funciona por padrões de homogeneidade. Somente sob o estado de involuntariedade o pensamento é “forçado a procurar o sentido do signo” (DELEUZE, 1987, p. 23) Só os signos sensíveis são capazes de sistematizar o insistemizável, o que o pensamento voluntário, dogmático, não consegue. A arte como um todo, as impressões várias são o ambiente heterogêneo e rico dos lapsos, da involuntariedade que sistematiza o insistemizável.

Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários; e esses encontros ficariam sem efeito se não conseguíssemos vencer certas crenças. A primeira dessas crenças é atribuir ao objeto os signos de que é portador. Tudo nos leva a isso: a percepção, a paixão, a inteligência, o hábito e até mesmo o amor-próprio. Pensamos que o próprio "objeto" traz o segredo do signo que emite e sobre ele nos fixamos, dele nos ocupamos para decifrar o signo. Por comodismo, chamemos *objetivismo* essa tendência que nos é natural ou pelo menos habitual. [...] Reconhecemos as coisas sem jamais as conhecermos. Confundimos o significado do signo com o ser ou o objeto que ele designa. Passamos ao largo dos mais belos encontros, nos esquivando dos imperativos que deles emanam: ao aprofundamento dos encontros, preferimos a facilidade das recognições, e assim que experimentamos o prazer de uma impressão, como o esplendor de um signo, só sabemos dizer "ora, ora, ora", o que vem a dar no mesmo que "bravo! bravo! bravo!", expressões que manifestam nossa homenagem ao objeto. (DELEUZE, 1987, p. 27) (Na primeira parte desta citação, Deleuze faz referência a certa passagem de *O tempo redescoberto* e a segunda parte, uma referência a *No caminho de Swann*, volumes da obra *Em busca do tempo perdido* de Marcel Proust).

um mundo de enunciados ainda não mundanizados, fenomenizados pela lógica; um plano causável, aguardando os efeitos ou fenômenos que vêm com a aparição dos signos. Tomemos essa passagem bem conhecida de *Proust e os signos* (1987, p. 4): “Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença”. No caso da madeira, o sinal é ainda um amplo sistema natural; um dado dissimétrico, intensidade pura. A simetria aparecerá com o signo, fenômeno de tradução do sinal (hieróglifo). Eis, então, que aprender é se tornar sensível aos signos de um mundo qualquer (profano/religioso, cético/ascético, amável/odioso, etc.). O signo se define pelo *habitus* (id. p. 120) e o seu tempo é rigorosamente o presente. O signo, portanto, já se mistura ao regime de norma, espaço e tempo. Sendo o problema o que tanto nos interessa, e sendo ele o portador de um encontro, bem pode ser considerado signo. Por isso, o signo é o que força a pensar (id. p. 204-205). Observe que com os signos temos então esse movimento “de fora” que não é mais apenas qualquer objeto exterior reconhecido, representado, pois se algo força a pensar é justamente pela condição não dada de representação ou recognição, pela dissensão com os enunciados posicionais.

Sobre o signo e sinal, fiquemos ainda com a pintura desta passagem.

Chama-se sinal o que desencadeia um *afecto*³⁵, o que vem efetuar um poder de ser afetado: a teia se agita, o crânio se dobra, um pouco de pele se desnuda. Nada a não ser signos, como estrelas em uma noite negra imensa (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 74).

Isto é o suficiente para percebermos a ambivalência do pensamento: voluntariedade e involuntariedade. O empreendimento de Uhma, de querer transformar o estado de coisas das imagens do pensamento pedagógica e filosófica que forjava sua carreira e sua vida, remetia a um só caminho: buscar a diferença que, por certo, estava nalguns lugares do pensamento involuntário, não dogmático. Tudo tinha muito o jeito de recomeço. Um imenso recomeço. Um reaprender. Quem sabe, afinal, o pensamento como ele sempre precisaria ser: um devir.

Deleuze (1987, p. 89), dirá “O grande tema do tempo redescoberto³⁶ é o seguinte: a busca da verdade é a aventura própria do involuntário”. Era isto. Uhma, agora, via-se em processo de redescobrir o tempo perdido. Tempo que tinha por emblema a sua resposta à pergunta sobre o que, de fato, ela era profissionalmente: nem filósofa e nem professora de filosofia.

1.1 A diferença como o “fora” da imagem

Lógica, epistemologia, filosofia da linguagem, filosofia analítica, teoria do conhecimento, metafísica, história isso I e II, história aquilo I e II...

Uhma passava em revista a sua formação e percebia que apesar do curso de filosofia ser um curso essencialmente do pensamento, o que ficara de todo aquele tempo (e durante a graduação ela já pressentia isso) fora a sensação de uma busca frenética por cientificismo. Argumento e prova eram (e por muito tempo serão), em

³⁵ Conceito que *notre ami* traz de Spinoza e compreende as potências de agir e existir. Sejam potências diminuidoras, como a tristeza, ou maximizadoras, como a alegria. Podemos ler *afecto* como maneira de viver e, portanto, pensar. “(...) afectos são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. O afecto é isso. Será que a música não seria a grande criadora de afectos? Será que ela não nos arrasta para potências acima de nossa compreensão? É possível!” (Na “Letra I” d’O Abecedário Disponível em: http://br.geocities.com/polis_contemp/deleuze_abc.html - Acesso em: 27/06/09).

³⁶ Referindo-se ao sétimo volume de Proust, mas que nós, aqui, associamos também ao tempo de Uhma.

qualquer curso de filosofia que se preze, palavras gigantescas, conceitos poderosos, insuperáveis. Claro que não imaginamos um curso de filosofia sem, ao menos, algumas daquelas disciplinas. Contudo, o que não se concebe é a ausência ou total falta de espaço para outras formas (transdisciplinares) de conhecimento com poder de fender e renovar o pensamento essencialmente clássico de aprender filosofia.

Qual era o espírito da formação de Uhma? Que espécie de noologia³⁷ guiava seu pensamento e agora todos os seus fazeres e pensares dentro da sala de aula e da escola? Por que ela não conseguia oferecer a única resposta plausível à pergunta sobre o que ela era profissionalmente, afirmando, simplesmente, que era professora de filosofia? Seria por que não lhe cabia a imagem do pensamento clássica da filosofia e do filósofo?

O filósofo pressupõe de bom grado que o espírito como espírito, o pensador como pensador, quer o verdadeiro, ama ou deseja o que é verdadeiro, procura naturalmente o verdadeiro. Ele antecipadamente se confere uma boa vontade de pensar: toda sua busca é baseada numa “decisão premeditada”. Daí decorre o método da filosofia: [...] bastaria uma decisão e um método capaz de vencer as influências exteriores que desviam o pensamento de sua vocação e fazem com que ele tome o falso pelo verdadeiro. [...] A filosofia é como que a expressão de um Espírito universal que concorda consigo mesmo para determinar significações explícitas e comunicáveis. A crítica de Proust toca no essencial: as verdades permanecem arbitrárias e abstratas enquanto se fundam na boa vontade de pensar. Apenas o convencional é explícito (DELEUZE, 1987, pp. 88-89)³⁸.

Até aqui já temos um rol razoável de problemas com os quais Uhma teria de defrontar-se: os conceitos de diferença, problema, falso, verdadeiro, imagem do pensamento, afecto. É assim mesmo: quanto mais necessidade de pensar, criar,

³⁷ José Ferrater Mora, em seu Dicionário de Filosofia (2001, III Tomo, p. 2117) define o termo *nous*, radical de noologia, no significado que possuía para os gregos, como a “faculdade de pensar, inteligência, espírito, memória e, às vezes (como na *Odisséia*, VI, 320), sabedoria”. A partir disto, o conceito de noologia, introduzido por Gutke e Calovius a partir de 1625 dirá respeito “à *archeologia*, à ciência dos princípios (supremos) (...) do conhecimento da realidade” (ib. p. 2111). Assemelhada à metafísica, a noologia ainda é primeira em relação a esta. Para Rudolf Eucken (em *Geistige Strömungen der Gegenwart*, A, 1, g, *apud* MORA) é a ciência que investiga acerca de princípios de um “espírito concebido como criador, diferente da vida anímica e psíquica” (id.). A ciência “que tem por objeto a base espiritual do homem” (id.).

³⁸ Interessante é o fato de que nesta citação está a postura crítica de Proust e não de Deleuze, ratificada, evidentemente, por este.

subverter certo plano de imanência³⁹, mais os conceitos vão se amontoando, vindos de um caos⁴⁰, este mesmo já outro conceito.

Antes que uma desordem o caos é uma virtualidade, campo de determinações infinitas que a filosofia (a arte e a ciência, diversamente), busca dar consistência. Quem nos protege desse caos? A cantilena da opinião, executada por uma orquestra em arranjos grandiloqüentes, sob a batuta de ninguém menos do que a Razão.

Um conceito não é um conjunto de idéias associadas, como uma opinião. Nem tampouco uma ordem de razões, uma série de razões ordenadas, que poderiam, a rigor, constituir uma espécie de Urdoxa⁴¹ racionalizada. Para atingir o conceito, não basta mesmo que os fenômenos se submetam a princípios análogos aqueles que associam as idéias, ou as coisas, aos princípios que ordenam as razões. Como diz Michaux, o que basta para as "ideias correntes" não basta para as "ideias vitais" — as que se deve criar. As ideias são associáveis como imagens, e ordenáveis como abstrações; para atingir o conceito, é preciso que ultrapassemos umas e outras, e que atinjamos o mais rápido possível objetos mentais determináveis como seres reais. É já o que mostravam Spinoza ou Fichte: devemos nos servir de ficções e de abstrações, mas somente na medida necessária para aceder a um plano, onde caminharíamos de ser real em ser real e procederíamos por construção de conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 266).

Podemos perguntar: para que serve um conceito? Por que é importante sabermos o que muda e o que não muda quando nos vemos com esses e outros conceitos e os problemas que eles respondem ou não respondem, mas que, não importa, são signos que põem o pensamento a pensar? Estaremos nos banhando num rio de metáforas? Quase nada impede que seja isso, e por toda parte há uma platéia ávida de que isso fosse verdade. Mas aqui, caminhando com Uhma, por entre as (d) obras⁴² de *nos deux amis*, buscamos uma abertura às questões sobre

³⁹ "O plano não consiste evidentemente num programa, num projeto, num fim ou meio; é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia, sua terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar os conceitos e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 58).

⁴⁰ "O que é primordial, de certa forma, é o caos (...): um afluxo incessante de pontualidades de todas as ordens, perceptivas, afetivas, intelectuais, cuja única característica comum é a de serem aleatórias e não ligadas. E, como observava Hume, o reino do puro acaso não pode ter outro efeito sobre o espírito senão a indiferença ("O fundo do espírito é delírio, ou, o que dá no mesmo sob outros pontos de vista, acaso, indiferença"(...)) Toda vida é portanto, em primeiro lugar, submergida por "dados" de todo tipo (ZOURABICHVILI, 2004, p. 33).

⁴¹ Pretensa opinião superior. Seja a palavra dos professores, dos diretores de escolas, dos juízes, dos médicos, etc.

⁴² Aqui fazemos um trocadilho com o conceito de "dobra" desenvolvido por Deleuze em uma de suas monografias intitulada *A dobra: Leibniz e o barroco* (1991). Dada a complexidade da análise de Deleuze sobre o barroco e a filosofia de Leibniz neste livro, limitamo-nos a epigrafiar a relação do conceito de *dobra* com o seu pensamento da seguinte forma: há um mundo que não se divide, não se separa (superior e inferior), mas se dobra e desdobra no sujeito, para o sujeito, com o sujeito. Essa

plano de imanência e pensamento sem imagem que façam com que os conceitos funcionem como estranhos atratores.

Não está, exatamente, ao nosso alcance dar o devido tratamento ao conceito de atrator, mas tão logo recorreremos à literatura científica, verificamos uma proximidade (menção às zonas de proximidade⁴³ de que falavam *nos deux amis*) deste conceito com questões que rondam os conceitos que vimos levantando, e que toca o problema do virtual e do real.

De forma muito breve, consideremos pelo menos o seguinte: desde Newton e Leibniz (com a criação do cálculo diferencial desenvolvida por ambos, porém de forma distinta), vindo de lá com inúmeros matemáticos e físicos⁴⁴ que se ocuparam com os problemas dos sistemas dissipativos (denominação originada de “equilíbrio dissipativo” conceito criado por Illya Prigogine) e do caos-determinístico, a questão sobre a indeterminabilidade ou determinabilidade em sistemas complexos é o pano de fundo de uma parte da ciência que talvez possamos chamar de extraordinária ou especulativa, e que, certamente, graças a ela, a ciência como um todo tem dado

dobra que Deleuze encontra na psique barroca ele a pensará no sujeito do nosso tempo e atemporal. Este talvez seja um dos motivos por que os dualismos (pensamento com e sem imagem, sedentário-nômade, rizoma-árvore, mapa-decalque, uno-múltiplo, e outros) não expressam separação (Ou), mas conjunção, combinação (E). Deixemos que *nos deux amis* mesmos declarem: “Não se trata de tal ou qual lugar sobre a terra, nem de tal momento na história, ainda menos de tal ou qual categoria no espírito. Trata-se do modelo que não para de se erigir e entranhar, e do processo que não para de se alongar, de se romper e retomar. Nem outro nem novo dualismo (...) Servimo-nos de um dualismo de modelos para atingir um processo que se recusa todo modelo. É necessário cada vez corretores cerebrais que desfaçam os dualismos que não quisemos fazer e pelos quais passamos. Chegar à fórmula mágica que buscamos todos: PLURALISMO = MONISMO, passando por todos os dualismos que constituem o inimigo necessário, o móvel que não paramos de deslocar” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 39).

⁴³ Trazer o conceito de atrator é exemplificativo para pensarmos sobre “zonas de proximidade”: “O conceito de um pássaro não está em seu gênero ou sua espécie, mas na composição de suas posturas, de suas cores e de seus cantos: algo de indiscernível, que é menos uma sinestesia que uma sineidesia*. Um conceito é uma heterogênesse, isto é, uma ordenação de seus componentes por *zonas de vizinhança*. É ordinal, e uma intensão presente em todos os traços que o compõem” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 32 - itálico nosso, para destacar a noção de proximidade; [*] com sineidesia *nos deux amis* criam uma corruptela de sinestesia fazendo menção a “eidos”= idéia; por último, “É ordinal” parece dizer respeito a uma ordem que sobrevoa a linguagem, os estados de coisas e um *entre* uma coisa e outra, o que já implica um acontecimento; e “intensão” é de intensidade mesmo (sentido de velocidade usado também para “caos”) – Deleuze trabalhou muito com a idéia de *intensão* desde “Diferença e Repetição”.

⁴⁴ Lorenz com seus estudos sobre a indeterminabilidade em vários pontos do sistema meteorológico, Mandelbrot com as questões sobre os fractais na geometria, Feigenbaun na física inspecionando sobre circuitos eletrônicos e a conexão disto com os ritmos da vida, Shaw, também na física, defendendo tese em supercondutividade, Burke já conseguindo elaborar equações (cifras) que expressariam movimentos descendentes e ascendentes da água e do ar (a chamada convecção). A partir do estudo de padrões caóticos estudados por Lorenz, os franceses Roelle e Takens chegam à denominação “estranhos atratores”. Estes cientistas constituíram um grupo de pesquisa que chamaram de “Coletivo dos Sistemas Dinâmicos” ou “Conspiradores do Caos”, como alguns deles gostavam de chamar.

alguns saltos. Eis que a ciência fica muito parecida com a filosofia quando busca “criar” ou atualizar o que está na virtualidade.

Pois bem. Falávamos que os conceitos podem funcionar, ou tomar a forma, ou até mesmo, em muitas situações, serem efetivamente estranhos atratores. Um atrator, segundo a literatura científica, é o “lugar” (ou ponto inicial) a que o movimento de um corpo qualquer retorna após ter realizado todo seu percurso ou processo de deslocamento.

Imaginemos um simples pêndulo caseiro: uma corda esticada verticalmente e na sua ponta inferior uma bolinha de metal ou pano, tanto faz. Uma vez causado o movimento pendular, por uma questão básica de atrito com o ar, o nosso pêndulo irá voltar sempre a um mesmo ponto de partida ou posição de origem. Este lugar de origem é o que os cientistas chamam de atrator. Por outro lado, um estranho atrator é um ponto, lugar, fator, não importa, que não está sendo conhecido⁴⁵, e que atua sobre um sistema desorganizando suas condições-padrão estabelecidas. Os atratores (que são variáveis: no caso do pêndulo o simples atrito com o ar é sempre uma variável), em qualquer sistema complexo ou caótico, *a priori*, devem levar o sistema a estados de completude previsíveis. Contudo, o estranho atrator desestabiliza processos e resultados sobre os quais intervém, criando uma espécie de aleatoriedade no comportamento do sistema. Mas para os cientistas que trabalham com isso, não faz nenhum sentido a hipótese de acaso, o que não significa que trabalhem com o determinismo, ressaltando-se ainda que o “caos-determinístico” (outra denominação para certos sistemas) nada tem a ver com este último.

A conexão que fazemos com esta complexa (ou caótica) área do conhecimento é oportuna e necessária na medida em que constatamos o quanto a matemática, a física - gente como Illya Prigogine, Georg Reimann, dentre outros – foram importantes naquilo que Deleuze e Guattari pensaram sobre Caos, Plano de Imanência e o próprio Conceito. Isto fez com que conceitos como Caos e Cérebro fossem análogos aos caos de sistemas e fenômenos investigados pela ciência.

Perguntamos, acima (p. 36), para que servem os conceitos. O que podem, o que fazem, como eles vêm, onde os buscamos e de que maneira? *Nos deux amis*

⁴⁵ Podemos dizer que está “lá”, em algum lugar, é um virtual. E por ele ter uma existência, ocupar um espaço, um tempo ou relação, ele é passível de ser atualizado, seja pelo nosso conhecimento direto dele, seja por quais outros meios possamos significá-lo em nossa compreensão.

dizem que o que define o pensamento é enfrentar o caos (DELEUZE, 1992a, p. 253). Traçar um plano sobre esse caos, agindo como um crivo (corte, seleção, busca de consistência sobre o caos que são os movimentos infinitos do pensamento. Logos, e não a razão, é um plano-crivo [DELEUZE, 1992a, p. 62]). Sendo o propósito do plano de imanência deixar vir do caos algo que seria como um produto *extraído* da velocidade das determinações, o que se dá aí é o corte, a seleção. Os conceitos, em filosofia, seriam uma espécie de cifra (sinal, código) de algumas dessas determinações extraídas, selecionadas para dentro da imanência.

A ciência necessita criar a referência, apanhar o dado e atualizá-lo relacionando-o ao idêntico (modelo, princípio, lei, crença). Como vimos agora mesmo sobre os atratores, ela precisa identificar (descobrir) o dado e com ele criar uma função. A filosofia, diferentemente, precisa, ainda que *extraídas*, “guardar as velocidades infinitas” (DELEUZE, 1992a, p. 153) desse caos, “dando uma consistência própria ao virtual” (DELEUZE, 1992a, p. 153). “A filosofia procede por um plano de imanência ou de consistência; a ciência, por plano de referência” (DELEUZE, 1992a, p. 154).

A citação à página 36, acima, traz apontamentos decisivos para pensarmos que o que fazem ou podem os conceitos diz respeito ao que eles são e não são. Nesta citação tem-se em primeiro lugar o que eles não são, o quanto se diferenciam da analítica científica, que conduz sempre, por analogia, a um idêntico; além disso, que os conceitos precisam superar os estágios de abstração e imagem e produzir o mais real das realidades.

Se sabemos o que os conceitos, para o pensamento em filosofia, são e não são, podemos saber o que eles fazem. Se eles são criados, não dependem de uma referência. Dependeriam se fossem descobertos. Haveria muito que se falar destes diferenciados - descoberto e criado -, mas isto nos desviaria ainda mais das nossas questões. Podemos, ao menos, prever que no processo de descoberta temos a condição do possível como um *a priori* do real, enquanto que em criação não temos nenhum *a priori*, nenhum possível que antecede ou prevê o real. Temos o dado no virtual passível de ser capturado e atualizado, trazendo-o para o plano de imanência, para o pensamento, para a vida.

Os conceitos não são atualizados para se transformarem em uma referência, que designe um nome (identidade do conceito), atributos da coisa (oposição dos predicados), sua função (analogia dos juízos) e semelhança (comparativo da

percepção). Desta maneira eles seriam quando muito os atratores de um sistema previsível. O conceito criado é de uma originalidade excepcional, pois ele é unicamente a composição e ordenação dos seus componentes, não podendo se encaixar em classificações de gênero, espécie, etc. O conceito criado bem mais se pareceria, então, com aqueles estranhos atratores, que não cessam de se comportar em completo devir, numa só aparente desordem ou aleatoriedade. O conceito criado tem a imagem do *fabuloso*. E o melhor significado de fabuloso seria “o que é real, mas parece imaginário”⁴⁶

Para a ciência o conceito aparece a partir de um problema bem colocado e serve fundamentalmente à solução do problema; para a filosofia o conceito surge a partir de problemas mal colocados e serve como solução quando encontra verdadeiros problemas. Uhma deveria se perguntar (qualquer professor/a deveria): até que ponto quero ir com o problema? Resolver problemas (vê-los, pelo menos, a meia distância) é muito próprio do viver. Porém, torná-los a condição *sine qua non* do pensamento e da vida mesma, é muito diferente.

Conceito, acontecimento e sentido estão reciprocamente contidos. São bifurcações, encruzilhadas, co-criações, intensidades, que não dependem de coordenadas espaço-temporais. Sendo o conceito também acontecimento e sentido, ele não é um dado preso ao tempo cronológico, mas uma intensidade que se contraefetua em todos os instantes: linguagem, estados de coisas, presente, passado, futuro.

Eis com o que Uhma poderia contar para traçar seus problemas. Tomar para si intensidades, efeitos e contraefeitos de problemas que ela ainda não conseguia colocar bem, faria com que ela pudesse suplantar abstrações e imagens e aceder à imanência de um novo plano, a novas imagens do pensamento pedagógicas e filosóficas?

1.2 Mapa ou decalque

Uhma já sabia de vários começos que ela poderia desencadear. Inclusive, este, de que o que se propunha fazer era um plano-mapa para o seu pensamento

⁴⁶ Item 07 do verbete em Caldas Aulete Digital.

pedagógico e filosófico, e não um plano-decalque⁴⁷. Não era mais possível repetir “O mesmo” fantasiado de diferença. A necessidade de um mapa e não de um decalque era o critério a ser seguido, capaz de evitar que ela se repetisse e repetisse os problemas alcançando-lhes apenas soluções diferentes, mas com a mesma imagem do pensamento: aportar sempre à identidade.

Fosse a crítica mordaz, magoada, contra a escola, contra o ensino, contra a filosofia, fosse qualquer articulação para “mudar as coisas dos seus lugares” (o cenário da aula, o tom de voz, os enunciados, a velocidade e a ordem do pensamento, a transgressão aos compromissos imediatos do currículo, suprarresponsabilidades ainda não praticadas, evitar sujar as mãos com giz, ouvir mais do que falar), fosse o que fosse, Uhma sabia que o plano-decalque não criava a verdadeira diferença. Eram apenas os mesmos conceitos remanufaturados. Agora, ela conseguia entender o alcance desse fonografema “re” – resignificar, representar, reconhecer, remanufaturar, reprisar, reprovar, redescobrir, recriar, readmitir, recuperar. Nada disso. Nenhum destes e outros verbos-conceitos que pululavam no contexto escolar mereciam mais a sua confiança. Eles já tinham exorbitado toda paciência e tempo de Uhma.

No entanto, o efeito disto tudo na nossa professora-pesquisadora não lhe gerava a somatização de praxe: desânimo, covardia, baixa auto-estima, negligência, egoísmo e outras chagas mais sérias ainda, que costumam marcar o corpo diretamente. Uhma sentia-se, isto sim, fortalecida. Talvez porque incorporara ao seu itinerário a cláusula mais elementar, que sempre passa despercebida dos professores: não ocupar sua energia, seu pensamento, seu discurso de lutar contra. Aproveitar, isto sim, cada instante, cada relação, para propor o interessante, o notável e o importante (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 108). Uma resistência branda e penetrante.

Uhma nunca acreditou que pudesse lecionar filosofia sem fazer filosofia.

⁴⁷ Breve passagem que distingue esses conceitos: “Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 26 ss.).

1.3 Inventando um mapa

Todos nós sabemos o quanto um mapa é capaz de nos orientar quando partimos para roteiros e lugares desconhecidos. Porém, nenhum mapa pode ser considerado uma peça original apenas porque nos fornece uma informação completamente nova. Para quem conhece pessoalmente os lugares e trajetos que um mapa representa, ele é absolutamente dispensável. Também é verdade que quase tudo o que um novo mapa contém (estradas, distâncias, trajetos, cidades, lugares, condições de acesso, entroncamentos, etc.) já nos é familiar de outras circunstâncias. Trazemos de outros mapas, outros roteiros, outras regiões, noções universais que só comprovam que o nosso novo mapa é tão comum quanto qualquer outro. Aliás, qualquer novo mapa não deve fazer menos do que confirmar todas as convenções exigíveis de um bom mapa. Apenas as posições serão novas, mas os elementos e o arranjo entre eles devem nos soar absolutamente familiares.

O que poderia ser então, para Uhma, um mapa original, que lhe poria em contato com novos territórios? Um mapa em branco? Sem nomes? Sem distâncias? Sem indicações particulares? Digamos que neste mapa inusitado (parecido com um “Corpo sem órgãos [CsO]”⁴⁸) não apareceriam nomes (ou organismos, inimigos ferozes de todo CsO do tipo “a pedagogia de”, “a filosofia da”, “o programa com”, “os objetivos a”, “o método para” “a avaliação em”, “a aula e os momentos de”, “a permissão para”, “a compensação com”, “o receio de”, e assim por diante. Este mapa inusitado não poderia mais sobreviver do fisiologismo dos organismos, mas criar um corpo novo com novos órgãos e nova fisiologia.

⁴⁸ Um dos mais difíceis e curiosos conceitos utilizados por *nos deux amis*, vindo de Antoin Artaud. “Parece um oximoro”, dirá Tomaz Tadeu (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 165). Fiquemos com estes extratos: “O CsO é o *campo de imanência do desejo, o plano de consistência* própria do desejo (ali onde o desejo se define como processo de produção, sem referência a qualquer instância exterior, falta que viria torná-lo oco, prazer que viria preenchê-lo)” (DELEUZE; GUATTARI, 1996 p.13 digital). Também esta passagem: “O *corpo é o corpo. Ele é sozinho. E não tem necessidade de órgãos. O corpo nunca é um organismo. Os organismos são os inimigos do corpo.* O CsO não se opõe aos órgãos, mas, com seus ‘órgãos verdadeiros’ que devem ser compostos e colocados, ele se opõe ao organismo, à organização orgânica dos órgãos” (ib. p. 18 digital). Ou ainda: “O CsO grita: fizeram-me um organismo! dobraram-me indevidamente! roubaram meu corpo! O juízo de Deus arranca-o de sua imanência, e lhe constrói um organismo, uma significação, um sujeito. É ele o estratificado (id. p. 19). Para Deleuze e Guattari o sujeito como engrenagem da subjetivação está encharcado de estratos: significância, interpretação e explicação do significável, memorização (uma coisa lembra outra) são sedimentações, coagulações (ib. p. 23-24 digital). E um dos estratos mais violentos é o “juízo de Deus”, axial da subjetivação. Tudo passa, tudo gruda neste eixo. A pesquisa sobre esse transfundo ultrapassa, e muito, os problemas tratados nesta dissertação. Mas isso e a imagem do pensamento estão absolutamente implicados.

O mapa de Uhma precisaria ser pura fuga, cheio de flechas apontando para dentro e para fora dos territórios, indicando *n* possibilidades de eliminar *isso* e introduzir *aquilo*, indicação de que todo o tipo de desterritorialização seria sempre bem vinda, porque: 1) traria verdadeiros problemas, bem colocados e 2) permitiria arejar a coabitação com os alunos, negando a prioridade ao exame do erro e dedicando maior atenção à besteira⁴⁹, sempre que atendesse ao mais declarado dos objetivos: capturar as necessidades do pensamento (o que lhe é negado de direito), atender à necessidade de criação e, portanto, desmontar a imagem do pensamento do ensinar, do aprender, do conhecimento mesmo, da aula e seus humores (*nous* e *physis*)⁵⁰.

E se o seu mapa não dissesse aonde ela e seus alunos chegariam? E se não dissesse mais *para que* o tempo estaria sendo usado na escola, mas *por quê*?

“A lógica de um pensamento (de um plano e seu mapa, acrescentamos) é o conjunto das crises que ele atravessa, assemelha-se mais a uma cadeia vulcânica do que a um sistema tranquilo e próximo do equilíbrio” (DELEUZE, 1992a, p. 106). O roteiro de Uhma tinha de haver-se com o aleatório. Não é a imprevisibilidade o que mais nos fascina em um vulcão? Os “estranhos atratores” no sistema de

⁴⁹ Por ora, fiquemos com a noção do *Quinto Postulado* de *Diferença e Repetição* (2006, p. 214), em que *notre ami philosophe* diz que é característico do pensamento reclamar para si o atributo da inclinação natural à verdade (*a cogitatio natura universalis* ou imagem dogmática do pensamento) e tomar o falso pelo verdadeiro. Ou seja: a imagem dogmática pressupõe que o pensamento tem a boa natureza e o pensador, a boa vontade. Sob este preceito, o erro nada mais é do que falsa reconhecimento, “uma espécie de falha do bom senso sob a forma de um senso comum que permanece intacto, íntegro” (id. p. 215). Este senso comum - a concordância da imaginação, da razão do entendimento e outras faculdades, acerca de qualquer conceito – através da representação, cria uma transcendência sobre a experiência. Por isso, o erro é tido como uma falha do bom senso, ou seja, da distribuição do senso comum das faculdades na representação.

A besteira (assim como a covardia, a crueldade, a baixeza, a injúria, a superstição, a estupidez, a loucura), por sua vez, na concepção da *cogitatio natura universalis* é reduzida ao erro, porém não mais do pensamento, mas como fato de causalidade externa (fato psicológico, social, cultural). Contra isso se opõe Deleuze: para ele o erro é que deve ser tomado como fato (id. p. 217), não sem a denúncia da absurda projeção transcendental que ele faz sobre a experiência. Transcendental porque para o *pensamento natural* universal o que lhe é de direito é a verdade, a certeza, e se o erro é simplesmente o negativo desta imagem dogmática, eis aí o vício de transcendentalidade desse pensamento. Para *notre ami philosophe* a besteira, sim, que não pode ser reduzida ao erro, é que precisa ser explicada enquanto pertencente às estruturas transcendentais do pensamento. Para ele, a besteira não é um fundo ou o próprio indivíduo (o que a poria na condição do psicológico) “mas a relação em que a individuação (voltaremos a este conceito em nossa nota nº 102) eleva o fundo sem poder dar-lhe forma (ele se eleva através do Eu, penetrando o mais profundamente na possibilidade do pensamento, constituindo o não-reconhecido de toda reconhecimento)” (ib., p. 219). “[...] este não-pensado se tornou a forma empírica necessária sob a qual o pensamento, no Eu rachado (Bouvard e Pécuchet), pensa, enfim, o cogitandum, isto é, o elemento transcendente que só pode ser pensado (‘o fato de que nós não pensamos ainda’ ou Que é a besteira?)” (ib. p. 220).

⁵⁰ As duas faces do plano de imanência para *nos deux amis* (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 54): nous, espírito imanente e physis matéria em devir.

pensamento sem imagem de Uhma manteriam de pé a dinâmica inventiva do seu programa não programado.

1.4 Apuros de uma cartografia sem imagem do pensamento

Três elucidações a este subtítulo. Primeira: sobre “apuros”. Novamente com Caldas Aulete e o nosso Aurélio Buarque de Holanda temos: apuro é uma condição de quem tem pressa, necessidade de agir rapidamente. Uhma tinha esta necessidade. Recuperar o tempo perdido significava, além de ter seu projeto próprio de ensinar/trabalhar filosofia com seus alunos, apropriar-se de novos conceitos e pô-los a girar como uma grande roda de moinho. Tal como no antigo moinho, ela precisava produzir os problemas, inventar os conceitos com a energia fornecida pelos giros, para o que, aprender, e não saber, é que era vital. *Notre ami philosophe* nos fala que

[...] aprendiz é aquele que constitui e inventa problemas práticos ou especulativos como tais. Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções” (DELEUZE, 2006a, p. 236).

Ainda sobre “apuros”, Aulete (2004e) diz que “apuro” significa também “requite”, “excesso”, “perfeição”, “esmero”. A investida de Uhma contra as imagens do pensamento pedagógicas e filosóficas tinha muito disto: parecia haver requinte e ao mesmo tempo excesso na sua missão, uma vez que aquilo tudo não prometia vingar nas estreitas margens do dia a dia da escola e da aula e seus organismos (como falávamos a pouco do CsO⁵¹): organismos com nome de “professora de filosofia”, “funcionária do Estado”, “dois contratos-60 horas-três turnos de aula-cinquenta turmas” e outros designados. Quanto à “perfeição” e “esmero”: queria ela alcançar perfeição com sua cátedra, seus alunos, diante dos outros professores? Não. Toda mobilização de Uhma, todo seu “esmero” compreendia apenas querer superar sua “morte anunciada”. Algo inconcebível, pois ela era muito nova na carreira (6 anos), embora não na vida (39 anos).

⁵¹ Corpo sem órgãos.

Sobre “cartografia”, em nosso subtítulo, não é suficiente que se diga que é uma ciência, uma técnica utilizada para elaborar e estudar mapas, pois isto seria, novamente, estritamente vocabular. Então, para além de Caldas e Holanda, Em *Cartografias do sensível* (FARINA, 2009, p. 7), na apresentação do livro, Cynthia Farina define assim uma cartografia: “[...] é uma espécie de desenho em movimento da experiência com os lugares pelos quais se atravessa com o corpo. E da experiência de ser atravessado por eles”. Os “lugares” da cartografia de Uhma estavam todos nos territórios do pensamento. Todas as contingências não eram mais a do *fora* do mundo, mas de um *fora* do pensamento. Requite, excesso, perfeição e esmero representariam os *apuros* de um pensamento que busca seu “fora absoluto” (DELEUZE, 1992a, p. 78), “Um fora mais longínquo que todo mundo exterior, porque ele é um dentro mais profundo que todo mundo interior: é a imanência [...] O que não pode ser pensado, e todavia deve ser pensado, isto foi pensado uma vez” (DELEUZE, 1992a, p. 79), pelo príncipe ou Cristo dos filósofos, como Deleuze chamava Spinoza. “Ele mostrou, erigiu, pensou o ‘melhor’ plano de imanência, isto é, o mais puro, aquele que não se dá ao transcendente, nem propicia o transcendente, aquele que inspira menos ilusões, maus sentimentos e percepções errôneas...” (DELEUZE, 1992a, p. 79).

Última elucidação ao subtítulo: por que sem imagem do pensamento? Já o dissemos, anteriormente: se há uma preocupação máxima desta nossa escrita é a de nos perguntarmos, como faz Uhma: o que fazemos ou até aonde vamos com a imagem do pensamento? Ou por outra, onde deixamos de chegar se restritos a ela? Portanto, *sem imagem* é o modo (não um método) providentemente anárquico de liberar o pensamento para pensar.

Poderíamos dizer, como *notre ami* na apresentação de *Conversações*:

[...] a filosofia não é uma Potência. [...] Não sendo uma potência, a filosofia não pode empreender uma batalha contra as potências [Estado, capitalismo, opinião, televisão, ciência], em compensação, trava contra elas uma guerra sem batalha, uma guerra de guerrilha. [...] Como as potências não se contentam em ser exteriores, mas também passam por cada um de nós, graças à filosofia, encontra-se incessantemente em conversações e em guerrilha consigo mesmo (DELEUZE, 1992, p. 7).

Seriam deste tipo as estratégias de Uhma: mapas e cartografias como verdadeiras conversações consigo mesma; muitas, certamente, compartilhadas com seus alunos.

Uma cartografia do tipo pensamento *sem imagem* é não-opiniática, não-controvertida, não-crítica, não-rebelde, porque opinião, controvérsia, crítica e rebeldia ainda não são uma “guerra sem batalha”; talvez se assemelhem a uma batalha sem guerra. Uma espécie de constante treino contra.

O mapa sem imagem de Uhma reservava novos fluidos, novos fatos do pensamento: vencidas as ficções, como algumas das potências (opinião, televisão, jurisprudência), e as abstrações (talvez ótimos conceitos postos em esquecimento), caminhar de ser real em ser real procedendo pela construção de conceitos (final da citação, p. 36, acima).

Quanta responsabilidade nisso de se abstrair dos problemas por convenção, das aulas como ocupação de tempo e sentido de professores e alunos, dos implícitos da formação continuada como coisa mais séria do mundo, coisa empreendedora, coisa de futuro, coisa para si. Tudo para não passar fome e deixar de gozar. Quanta responsabilidade em revolver as imagens do pensamento pedagógicas e filosóficas. Com as mesmas palavras produzir novos agenciamentos.

1.5 Agenciamento I: desejos+necessidades=satisfação de Uhma

O que é um agenciamento? Em boa medida, a referência que fazemos logo a seguir ao texto *Instintos e Instituições* de Deleuze mostra bem a questão dos agenciamentos. A relação instinto/instituição ocorrendo no indivíduo (é verdade que sempre sob o coletivo e para o coletivo, nunca deixando de ser ensimesmamento). Os agenciamentos são todos os enredos físicos, de atos e enunciações entre territorializações molares (os códigos, as normas, as expressões, os sentidos em escola, trabalho, conjugalidade, família, etc.) e territorializações moleculares - todas as permutas operadas pelo indivíduo, sob ou por entre as primeiras. Zourabichvili (2004a, p. 8) dirá que “se está em presença de um agenciamento todas às vezes que pudermos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente”.

Está também em conformidade com o que, a seguir, identificamos como uma “síntese” (o fato de o indivíduo ter a escola como principal responsável por satisfazer sua necessidade de formação), a ideia dentro do conceito de agenciamento (ZOURABICHVILI, 2004a, p. 8): que a relação do indivíduo com os agenciamentos molares (códigos específicos e processos de reprodução das instituições) força o indivíduo a uma fragmentação preestabelecida da experimentação dos seus desejos. As coordenadas dos agenciamentos molares e moleculares são bem essa oscilação de movimento (não entre dois pólos, porque estes, diz Zourabichvili [2004a, p. 9] são faces inseparáveis) entre os espaços estratificados e estriados das instituições e os espaços lisos e decodificados dos devires de corpo e pensamento – da imanência propriamente, se ela se arroja no *fora* da representação.

Em um texto de 1955, *Instintos e Instituições* (DELEUZE, 2006, p. 29), *notre ami* diz que “O instinto⁵² e a instituição são as duas formas organizadas de uma satisfação possível”. Os professores e os alunos (representação maior de toda saga do aprender), por exemplo, são grupos que buscam a satisfação de tendências e necessidades. Poderíamos dizer que buscam tão-somente a satisfação de necessidades. Por que, então, acrescentamos tendências? Diz Deleuze, e com ele queremos concordar, que as tendências se satisfazem na instituição (DELEUZE, 2006, p. 29). A fome, por exemplo, é necessidade que tem a ver com o instinto, portanto, com a natureza do organismo. Neste caso, a tendência (cujo meio é sempre social) em uma tribo indígena poderá significar, simplesmente, que o homem saia para caçar o alimento para a família; para o homem urbano (dito civilizado) a tendência se esfacela: poderá ele trabalhar para ganhar dinheiro e adquirir os alimentos, poderá mentir, fingir, roubar, assaltar, traficar, sequestrar ou até mesmo matar (só para ficarmos com estas modalidades). Então, concordando com Deleuze, diremos que nenhuma instituição se explica pela tendência.

Neste sentido, dentro do nosso tema que é a escola – mais especificamente, a aula de filosofia - podemos pensar que os mais graves acontecimentos⁵³, no âmbito de uma e outra, não podem, por si só, explicá-las. Esta é uma boa razão por

⁵² Tomemos para *instinto* a acepção *o que é de uma natureza, pertence a uma natureza*.

⁵³ As relações espúrias com o conhecimento, o descaso com a própria formação, a violência psicológica, física e moral de um modo geral, etc.

que não podemos atribuir papéis salvacionistas a uma e outra⁵⁴

Portanto, a satisfação que se consuma por intermédio das tendências, e que, comumente, se vê objetivada, é somente aquela que procura tornar a sociedade “essencialmente positiva” (DELEUZE, 2006, p. 30). Assim como o Estado pode, por conveniência (utilidade), induzir os cidadãos a que o presidencialismo seja melhor que o parlamentarismo, qualquer instituição de ensino superior pode produzir tendências em seus graduandos de maneira a atender as necessidades positivas da instituição. Por exemplo, prestígio para obter fomento financeiro. Por esta razão, podemos entender quando *notre ami* diz que a tendência se satisfaz na instituição, mas “a instituição não se explica pela tendência” (DELEUZE, 2006, p. 30). Deleuze não está falando sobre universidade ou escola, mas nós podemos usar para este fim estas suas palavras:

[...] falamos de instituições quando nos encontramos diante de processos de satisfação que não são desencadeados e nem determinados pela tendência que neles está em vias de se satisfazer (DELEUZE, 2006, p. 30).

Se pensarmos nas universidades ou escolas, não encontramos lá processos de satisfação que são desencadeados e determinados por tendências que neles mesmos estão em vias de se satisfazer, desde que entendamos por tendências a relação mais íntegra com o conhecimento e com a pesquisa. Discussões muito atuais reivindicam ensino e pesquisa como os mais legítimos papéis da universidade, e que não deveriam sofrer, em hipótese alguma, a intromissão de nenhuma tendência nociva, como são muitas daquelas criadas pelo mercado.

Sabemos que na escola em geral, tão logo passada a candura das primeiras séries, pesa sobre o processo de satisfação todo tipo de tendência sub-reptícia, a saber, a competição desenfreada e até doentia, o “comércio” da nota e do diploma, e muitas outras anomalias que se instalaram, em definitivo, entre os muros desta instituição.

O perigo da fraude dos mecanismos de satisfação é que as tendências que nos chegam pela via da instituição social impõem-nos modelos de utilidade (conveniência) para os quais não somos suficientemente conscientes ou, bem ao contrário, com eles estandardizamos crenças. *Notre ami* perguntará: “Qual é o

⁵⁴ Para a escola, o papel de que seja ela capaz de reduzir a fratura social; para a aula de filosofia, de que, dentre todas as disciplinas, ela seja a mais influente na formação cidadã e no pensamento reflexivo dos jovens estudantes.

sentido do social com relação às tendências?” (DELEUZE, 2006, p. 31). Ao que ele mesmo responde: “Integrar as circunstâncias em um sistema de antecipação, e integrar fatores internos em um sistema que regra sua aparição, substituindo a espécie⁵⁵. É bem este o caso da instituição” (DELEUZE, 2006, p. 31). Acrescentaríamos: é bem este o caso da representação.

Não deixemos de pensar, um só instante, no caso da escola, e de um devir que, em instituição, é destruído, pois toda teoria da instituição pressupõe isto: colocar o negativo (as necessidades) fora do social (DELEUZE, 2006, p. 30), substituindo-o pela tendência. As tendências que a instituição insufla em nossos inconscientes correspondem a um sistema de antecipação que integra as circunstâncias e sistematiza os fatores internos para normalizar a aparição do antecipado.

Ainda quando, não raro, resta algum mal-estar de bons encontros (aulas), que identificamos como bem sucedidos, não advirá esta sensação das formas de antecipação, dos a priori que isolam nossas mais sublimes tendências, nossas mais naturais necessidades?

Todos os meios de satisfazer tendências, dirá *notre ami*, são sociais; donde, sua conclusão: “o homem não tem instintos, ele faz instituições” (DELEUZE, 2006, p. 30). E mais incisivamente ele coloca: “O homem é um animal em vias de despojar-se da espécie” (DELEUZE, 2006, p. 30).

De alguma forma desalentando-nos, *notre ami* deixa-nos entrever que as nossas (professores de filosofia) e as urgências de Uhma jamais serão traduzidas pelo instinto, mas pela instituição. Isto quer dizer que todas as significações e sentidos dos labores físicos e do pensamento estarão sempre presos às tensões entre necessidade e tendência, instinto e instituição.

⁵⁵ Referência ao que é por natureza. No caso da fome de que falávamos a pouco, podemos entender que qualquer intromissão à tendência social natural de uma tribo indígena para obter seus alimentos significa arrancá-la de sua espécie. E sempre que isso acontece, novas circunstâncias são constituídas em um novo sistema de antecipação, modificando, radicalmente, na comunidade, a relação entre instinto e instituição, entre necessidade e tendência.

1.6 Agenciamento II: geoeducação⁵⁶=satisfação de Uhma

A geoeducação pretende manter-se voltada para o objeto real do aprender⁵⁷, objeto este que revela as mais autênticas necessidades e tendências do indivíduo, e só elas são capazes de levá-lo à satisfação maior. Qualquer professor suspeita que arroubos sejam esses, que sombras e despropósitos tamanhos. Qualquer professor pode presumir o quanto tem a perder em tal percurso de riscos, e nada sabe sobre o quanto tem a ganhar.

É compreensível que o (a) professor (a) não queira trocar o *a priori* da instituição (o sistema de antecipação que acabamos de mencionar), o sistema morfológico sempre reconhecível, funcional, pelo simulacro geoeducação (amorfa, assistêmica, aconceituada, irredutível). Desgraça! Ninguém saberá por propaganda dessa geoaprendizagem, do seu *como, em que condições, em que pode dar*, porque ela não tem receita, é indissemínável. Cada professor junto com seus alunos – se puderem e quiserem - serão autores dessa atopia.

Cheios de medo, sim, porque toda experimentação resoluta é permeada de medo. Não o medo covarde, medo amedrontado, mas o medo honesto, porque sabe no que não acredita mais: não acredita na recompensa de não sentir mais medo pela substituição de algo que proteja ou recompense, mas pelo vir a ser de uma coragem apoiada na felicidade da sensação, do sentido (é a intensidade de uma linha de fuga). Daniel Lins (2005c, p. 1231) diz assim:

A ética dos afectos⁵⁸ não é uma produção dos medos “místicos” nem “científicos”, contudo o resultado de uma inteligência do sensível, sob a força de uma construção que passa pelos saberes-sabores sem negligenciar as intensidades neles veiculadas pelos intercessores, pelo bom encontro, isto é, pelo bem.

Outra possibilidade de satisfação: aprender a rir de si mesmo. Levar a própria vulnerabilidade menos a sério é também uma forma de sentir medo honestamente.

⁵⁶ Conceito parido por Paola Zordan (TADEU, CORAZZA, ZORDAN, 2004, p. 79).

⁵⁷ Em *Instintos e Instituições*, *notre ami* colocava que “O problema comum ao instinto e à instituição é sempre este: como se faz a síntese da tendência e do objeto que a satisfaz?” (DELEUZE, 2006, p. 31).

⁵⁸ Parafraseando a nota de Daniel Lins, ele diz que esse *afecto* trabalhado por Deleuze é uma influência direta de Spinoza sobre *notre ami philosophe*. *Afecto* é potência do ser, “é experimentação e não objeto de interpretação”; ao contrário do afeto, o *afecto* não é pessoal; ele é “superior aos indivíduos, [ele é] o devir não-humano do homem”.

Nisso tudo há um eito de ética. Lembrando Zaratustra⁵⁹, Mônica Cragolini (2005, p. 1199) coloca que

O riso, como “ensinamento”, destrói, justamente, todo ensino, pois dessacraliza qualquer fé e mostra o caráter ridículo das grandes verdades. Ridículo, na medida em que as grandes verdades apresentam-se como “originárias”: o riso explicita a insignificância das origens, as “razões” contingentes que construíram as verdades sublimes.

Nenhum sinal de transcendência na vibração telúrica que os pés escutam: geoeducação é o que se escuta porque vibra. Que felicidade essa do pensamento não reconhecendo a si mesmo, porque já é outro. Que maravilha trabalhar com o conhecimento como um vibrátil da vida. Que maravilha entender que conhecimento e vida são duas e uma só coisa (cf. final da nossa nota nº 42: PLURALISMO = MONISMO); que “pensar e ser são uma só e mesma coisa” (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 54).

1.7 Hora-geo, hora-encontro, hora-satisfação

Maior que um lugar, *Geo* é um solo de sensações sob os pés: é o maior dos solos (e está sob os pés em instantes breves que marcam uma vida inteira); solo maior que a força de todas as prescrições do mundo. Lugar do pensamento impensado. Da criação. De uma satisfação que não resulta de nenhuma síntese, mas sempre de um contato com uma matéria bruta (plano de imanência, plano de necessidades), um princípio ativo não sintetizado pela instituição, mas atualizado pela intuição⁶⁰.

⁵⁹ *Assim falou Zaratustra*, de F. Nietzsche. Trad. Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

⁶⁰ Noutros momentos, mais a frente, voltaremos a usar os termos intuição ou intuitivo. Assim, esclarecemos que não os consideramos “como acontece por vezes na linguagem corrente, um pressentimento vago, uma adivinhação arbitrária, nem uma impressão puramente subjetiva” (SAYEGH, 1998b, p. 25). Tampouco como o definia Kant “uma faculdade de perceber fora dos sentidos ou da consciência” (ib.). Intuição, nas palavras de Bergson apud Sayegh (id. p. 26) é “espécie de simpatia intelectual pela qual se transporta ao interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e inexprimível” Essa simpatia, lembra Sayegh (ib. p. 24), é a vibração (Plotino) que passa de um ser ao outro; uma propensão natural que temos para receber inclinações e sentimentos uns dos outros (Hume); uma união espiritual, um ultrapassamento ou criação de si mesmo – a liberdade de uma realidade original íntima de cada ser (Bergson).

Como foi possível aquilo, pergunta a lembrança? Ninguém sabe. O acontecimento crivou a pessoa. Pode ter sido um amor (*páthos*), como normalmente o é (talvez nunca deixe de ser), em um lugar em paisagem, sons e cheiros que nem bem pertencem ao lugar em si, porque esse lugar só existe como acontecimento. Novamente: pathos.

Mas essa Geomágica⁶¹ é tão incomum na escola!

1.8 Agenciamentos III: imagens-dogma-magma⁶²

A geoeducação dirá Paola Zordan (TADEU, CORAZZA, ZORDAN, 2004, p. 88) “se faz junto ao pensamento micropolítico que coloca os problemas das minorias, considerando as explicações e complicações do devir da multidão”. Ao lermos a palavra “minorias”, o pensamento, imediatamente, povoa-se de pobres, negros, índios, gays, lésbicas, desempregados, PNEE⁶³, e muitos outros. Mas podemos também, por ilação nossa, considerar que “minorias” possa se referir a admitir o erro, a ignorância, a incapacidade, o autoritarismo, admitir a igualdade através da diferença⁶⁴; numa palavra: tratar da besteira e não do erro⁶⁵. Condições (*im*)perfeitamente enquadráveis aos professores de qualquer nível da formação escolar.

Portanto, “minorias” seriam microações sem a imagem do pensamento pedagógica ou filosófica das quais tentamos nos descolar; gigantes gestos menores, gestos raros, incomuns, temerários, talvez “inadmissíveis” a professores acostumados a mi(a)crações sob modelos e regras. Assim entendidas, as minorias se assemelham a pequenos monstros que grassam pelas vielas do pensamento, onde se encontram muitos dos melhores problemas. Minorias que atendem somente aos gritos apaixonados de almas que se põem para nascer de novo, de estética em

⁶¹ Nossa analogia brincalhona com o termo “geomática”, ciência que imbrica a complexidade das ciências da computação com diversos setores como a agropecuária, recursos pesqueiros, indústria, construção civil, mineração, transportes, etc. A oportunidade da analogia deve-se à complexa fluidez que parece ser comum aos acometimentos e sensações geo-humanos e as extensões virtuais da geomática.

⁶² Referente ao conjunto de elementos confusos, inextricáveis do pensamento.

⁶³ Pessoas com necessidades educacionais especiais.

⁶⁴ Ver *O mestre Ignorante* de Jacques Rancière (2002).

⁶⁵ Cf. já comentado na nota nº 48.

estética, em tensos passos éticos nos jogos da aula e da escola. Profissionais nem sempre bem vistos pela instituição, porque, costumeiramente, abstraem-se das imagens pedagógicas e filosóficas cristalizadas no corpo da estrutura.

A geoeducação, radícula desse pensamento solitário e independente, compromete-se de por a nu a hipertrofia de todos enunciados molares⁶⁶ - escola, conhecimento, êxito, certeza, inteligência, representação, etc. - que vampirizam estas e aquelas minorias.

1.9 A imagem do pensamento pedagógica não é pedagógica: é enciclopédica e mercadológica

Uhma lembra quando ingressou no curso de filosofia: pensamento movido por encanto, curiosidade e pela ideia⁶⁷. Involuntariamente, ela se colocava no caminho certo: dentro desse plano de imanência de encanto, curiosidade, ela não sabia, mas chegaria ao melhor do conceito. Noviça no curso e no ambiente que era para ser de filosofia, pela ideia ela conheceria o verdadeiro do conceito, sua organicidade, seus princípios vitais, sua *sineidesia*⁶⁸, como diziam Deleuze e Guattari (1992a, p. 32), porque eram necessárias todas as *vizinhanças* do conceito e não a medida pobre e asfixiante que o encarcera na proposição, que o transforma numa verdadeira

⁶⁶ Os conceitos “molar” e “molecular”, já mencionados na nota nº 9 e na p. 42, acima) são muito usados por *nos deux amis*, e aparecem com maior desenvolvimento em *Mil Platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, 1995a, 1996, 1997, 1997a). Diga-se um pouco mais sobre estes conceitos: “molar” é toda multiplicidade organizável, extensiva, divisível, unificável, totalizável (1995. p. 44) – segmentos duros, como Estado, instituições, conceitos como Homem, Macho, Fêmea, Branco, sustentáveis, unicamente, na base da representação (fundamentalmente macroengendros - expressão nossa); “molecular”, por sua vez, é multiplicidade libidinal inconsciente, intensiva, constituída “de partículas que não se dividem sem mudar de natureza, distâncias que não variam sem entrar em outra multiplicidade, que não param de fazer-se e desfazer-se, comunicando” (id. p. 44-45), que se movimentam e se transformam à base de crenças e desejos. Devires. E “os devires são minoritários, todo devir é um devir-minoritário” (1997, p. 76). São microengendros (expressão nossa). Importante: “é preciso não confundir ‘minoritário’ enquanto devir ou processo, e ‘minoría’ como conjunto ou estado. Os judeus, os ciganos, etc., podem formar minorias nessas ou naquelas condições; ainda não é o suficiente para fazer delas devires. Reterritorializamo-nos, ou nos deixamos reterritorializar numa minoria como estado; mas desterritorializamo-nos num devir” (id. p. 77).

⁶⁷ “Pela ideia” é o mesmo que pela necessidade de criação do pensamento, pela invenção de conceitos. Criar – e não descobrir - novos conceitos, porque ter uma ideia é ter com a virtualidade. Nada está (pré)disposto como no possível, em que as coisas já estão, por evidência, pré-dadas. É lógico que a ideia não é coisa dissociada de tudo e de todos, então, do nada surge. Mas o que se atualiza com a ideia – que é o conceito – não é uma simples síntese ou resultado do que está disposto.

⁶⁸ Vimos este termo em nossa nota nº 42, porém com outro propósito.

estampa, slogan de péssimo gosto e uso. Mas o que ela viu foi esse trato *sinestésico* com o conceito: o curso como um longo tratado gramatical de uma língua - como se houvesse – chamada filosofia. Filosofia languageira. A sinestesia para o conceito é uma péssima condição. Os elementos de todo conceito “são distintos, heterogêneos e, todavia, não separáveis” [...] “o que define a consistência do conceito” (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 31); mas em sinestesia o que há é uma “associação”, que ou é de natureza psicológica ou de natureza gramático-linguística. Uma associação não compreende necessariamente uma heterogeneidade. Assim como alunos PNEE⁶⁹ estarem *misturados* a alunos sem necessidades educacionais especiais não significa equidade com a diferença, os conceitos não encontram consistência se os seus elementos se dão por pura sinestesia. O tipo de *vizinhança*⁷⁰ que reclama a heterogeneidade dos elementos do conceito a reclama por *sineidesia*.

Como os gregos (e como os lembramos!), Uhma começara com um plano de imanência como deve ser: com entusiasmo e embriaguez (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 132). O plano de Uhma prosseguiria íntegro e idôneo não fossem todas as falsas percepções e os maus sentimentos (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 105) que viriam logo em seguida, já no primeiro semestre. Interpretar, interpretar, interpretar. *Exegesisar*⁷¹. Depois, passar no cartório e *provar* que aprendeu de cor o interpretado, e que de seu não tinha nada. Sair do curso sem ter pensado o impensável⁷². Para *nos deux amis* pensar compreende dois distintos agregados: traçar um plano de imanência e criar conceitos. O primeiro, Uhma tinha iniciado; faltava o segundo, que nunca viera.

Form (a) (ção). Toda ação dentro de uma forma. Toda forma dentro de uma ação. Nada que não se pareça com uma ação (práxis ou pensamento) capenga. Para a Uhma professora-pesquisadora pensar custava um mundo. Como ela ensinaria filosofar, se filosofar era pensar e pensar ela não sabia? Isto, pelo menos,

⁶⁹ Pessoas com necessidades educacionais especiais.

⁷⁰ Cf. trouxemos lá na nota nº 42.

⁷¹ Para expressar o que vem por trás, o neologismo muitas vezes precisa ser feio, ruidoso, como é o caso aqui.

⁷² Podemos entender e encarar as várias faces do impensável postas por *notre ami* ao longo da sua obra, mas achamos que estas palavras de Peter Pelbart o traduzem bem: “Todo (...) pensador precisa do inesperado como do ar para respirar e viver; o pensamento, esclarece Deleuze, jamais foi questão de teoria, mas de vida (...) *o que pode o pensamento contra todas as forças que, ao nos atravessarem, nos querem fracos, tristes, servos e tolos?* (...) Criar (...) novas maneiras de ver, ouvir e sentir – portanto, de viver” (DELEUZE, 1992, primeira orelha do livro). O impensável é bem esse desaguar da criação na vida.

não fizera parte da sua formação; se o fizera, não era o pensar - verdadeiro pensar com que ela se deparava agora nessa amizade (“filo”⁷³) e imersão feita com *nos deux amis*. Então o que lhe restava era ensinar o que sabia. Tinha licença para fazer isto.

Lecionar provém de *lectio* (Lectio Divina), que era a leitura não como interpretação, mas como escuta do que Deus estaria dizendo. Uhma, como todo/a professor/a, é licenciada para *lecionar*: aplicar a lição da leitura que também não deveria ser tão-somente comunicada, interpretada, contemplada, refletida, mas escutada. Mas escutar, seja como leitura ou como audiência mesmo, não é ainda pensar. Ou melhor: é um pensar como máquina de consolidar o Universal. No caso da Lectio Divina, tratava-se de consolidar o que Deus estava dizendo, de tal maneira que o homem tomasse para si as medidas de perfeição que pertenciam àquele e não a si próprio. Todo Universal não deixa de ser uma fantasia selvagem, titânica máquina molar.

É muito difícil, senão raro, na cultura das lições de escuta e pseudoamizade⁷⁴ na sala de aula, o espaço para o verdadeiro pensar. Porque a escuta que chega ao aluno como lição ou instrução ao saber pré-dado provoca-lhe a sensação de uma exigência de render-se ao Universal, ainda que o/a professora/a queira garantir o contrário.

Ultrapassar os pontos de pseudoamizade da comunicação eficiente (não só das mídias) da aula que fluiu bem sob o interesse provisório dos alunos, da contemplação que não sabe o que contempla porque não pensou, da reflexão que reflete, re/a/presenta, reconhece, regurgita tanta informação, da reafirmação dos dogmas, do não tomar os problemas em sua necessidade e vitalidade, seria a única forma de não ficar nos planos de imanência da imagem do pensamento pedagógica que é estritamente imagem enciclopédica e mercadológica.

⁷³ “Afim, em ‘filosofia’ sempre houve a questão: como interpretar ‘filo’? (DELEUZE, 1992, p. 171). Também em *O que é a filosofia?*: “A amizade comportaria tanto desconfiança competitiva com relação ao rival*, quanto tensão amorosa em direção ao objeto do desejo” (DELEUZE, 1992a, p. 11 et. seq.). (*) Rival, aqui, se refere ao conceito, ao próprio pensamento: a constituição de uma cidade como lugar de pessoas (filósofos) que tratam do pensar como arte de criar conceitos; o filósofo como “conceito em potência” (id. p. 13). Portanto, “filo” é um estado de tensão e rivalidade provocado pela criação: os conceitos não podem ser, simplesmente, continuados; eles são sempre a abertura para o novo, o inusitado, um fragmento arrancado da virtualidade.

⁷⁴ Com o sentido de pseudorrivalidade. O que, contrariamente ao estado originário da filosofia com os gregos, marca uma amizade fiel 1) à hierarquia, 2) ao senso comum e 3) ao bom senso.

Uma entendia agora as muitas conseqüências de estar na escola com a licença de lecionar filosofia. A imagem do pensamento enciclopédica na pedagogia⁷⁵ é essencialmente descritiva. Sua pergunta emblemática poderia ser: o que há para ser lecionado? O que há para ser sabido? O currículo entra com o rol de itens, temas, assuntos, tópicos, conceitos, informações e enunciados de toda ordem. A preparação da aula, a lição a ser assimilada, deve cobrir todos os objetivos dessa imagem disposta cardinal e ordinalmente: os assuntos são quantificados e organizados.

A enciclopédia é bem um dos melhores exemplos de classificação e categorização do que se chama conhecimento universal. Pela ordem alfabética tudo se acha ali dentro. O fato é que, apesar de as enciclopédias não serem, nem de perto, mais vendidas como há 50 anos atrás, o ensino escolar ainda obedece a essa lógica de indexação do conhecimento.

Aquela que seria uma nova imagem do pensamento pedagógica teria de trazer as perguntas: o que se deve ver em filosofia e por quê? É muito comum o aluno ficar com a sensação de que lhe trazem algo que, além de ele *ter de* aprender deve atuar sobre os conteúdos. Alguns desses assuntos, evidentemente, não lhe congelam a retina ou cristalizam o pensamento; não porque sejam assuntos que simplesmente lhe caiam no gosto, mas porque trazem o espírito de tema “sem imagem”, “problema bem colocado”, “acontecimento”. E os professores não deveriam acreditar que esses conteúdos sempre dizem respeito aos contextos cotidianos da vida dos estudantes, mas também a contextos que subjazem caudalosamente àqueles cotidianos (cf. nota nº 102).

Há ainda muito que se ver sobre a pedagogia do conceito. É nosso esforço, neste trabalho, tratar de algumas bases fundamentais para que isso se desenvolva na escola de ensino médio e talvez, algum dia, fortemente nos cursos superiores. A imagem do pensamento pedagógica necessita de uma nova imagem que não seja a enciclopédica e do marketing.

O terceiro momento da imagem do pensamento pedagógica é a imagem mercadológica, a que está instalada nas nossas escolas e universidades. Na imagem enciclopédica reinava a pergunta “O que há para se ensinar?” Na imagem

⁷⁵ Fazemos uma analogia com dois estudos que Deleuze fez sobre cinema: *A imagem-movimento* (1985) e *A imagem-tempo* (1990) em que ele atribui três idades à história das imagens no cinema: a enciclopédia do mundo, a pedagogia da percepção e a formação profissional do olho.

pedagógica mercadológica a pergunta com a qual todos se orientam⁷⁶ é: “Como estar inserido, como ser competitivo? A formação foi contaminada pelo mercado, por suas tendências e necessidades. Ao contrário do otimismo de Deleuze (1992, p. 198) para com os efeitos inocentes da mídia sobre o acontecimento, pois ele diz que a mídia só nos faz “olheiros passivos, no pior dos casos em *voyers*”, enquanto que “O acontecimento mais ordinário faz de nós um vidente”, os efeitos do mercado sobre a imagem do pensamento pedagógica – sobre a escola, especificamente – tem sido nefastos. Os recentes índices alarmantes de evasão do ensino médio são uma prova disto.

⁷⁶ O plano de imanência que prepondera nas instituições de ensino.

CAPÍTULO II - PROBLEMAS COM A IMAGEM DO PENSAMENTO FILOSÓFICA

Se temos de escolher uma palavra que resuma tudo o que Uhma desejava (e também muitos de nós, professores) buscar com as questões neste texto, esta palavra é **começo**. Pensar, fazer, ensinar, aprender filosofia significa, sobretudo, começar. Não se trata de prosseguir sempre, regimental e estruturalmente, a partir de um ponto inicial; trata-se de criar pontos de começos nos *intermezzos*⁷⁷, entretempos, em *milieu* (no plano imanente, nômade, acêntrico). Começos como estranhamentos das práticas de continuidade que se naturalizaram. Os processos de criação e invenção do pensamento certamente são muito mais de indução do que dedução.

Curiosamente, lembramos que antes da palavra *começo*, havíamos destacado a palavra *terapia* (cf. nosso último parágrafo à p. 14, acima). Eis que estas duas palavras se encontram agora, e é impressionante como elas estão radicalmente ligadas dentro do tema *pensar-fazer-ensinar-aprender-filosofia-na escola*.

Pense-se, por exemplo, no caso da recuperação dos movimentos de um dedo ou braço: não temos aí um “começo”? Precisamos recuperar a continuidade dos movimentos que tínhamos com o membro atrofiado. Mas voltar àquela continuidade é já um (re)começo. E não resta dúvida de que aprendemos coisas excepcionais ao fazer esse trajeto terapêutico de começo. A terapêutica é, no mínimo, uma revisão extraordinária.

O começo no pensamento, por sua vez, em meio a séries contínuas o modo como pensamos habitualmente) é um aprendizado fabuloso sobre afirmações. Numa palavra, procurar pensar de modos diferentes é possuir e praticar afirmações de forte exceção e necessidade.

Reprisemos, rapidamente, as questões de Uhma:

⁷⁷ O que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início nem o fim. Sempre se está no meio do caminho, no meio de alguma coisa. O enfadonho nas questões e nas respostas, nas entrevistas, nas conversas, é que se trata, na maioria das vezes, de fazer um balanço: o passado e o presente, o presente e o futuro (DELEUZE;PARNET, 1998, p. 38, ver também nossa nota nº 113, p. 77).

- 1) Ela buscava saber o que significava e implicava *orientar-se no pensamento*. Sabia que de acordo com a orientação que adotasse poderia entender o que é pensar.
- 2) As respostas a *O que é pensar?* gerariam problemas que exigiriam a condição de ser bem colocados, bem vistos.
- 3) Orientar-se no pensamento ou uma visão mais exigente sobre os problemas também dependia de novas maneiras de sentir, ver e ouvir.
- 4) Ela sabia que tratar da imagem moral ou dogmática do pensamento pedia rupturas no intelecto, nas instituições morais, nos processos de criação, na física das sensações e percepções. Exigia atos de necessidade e resistência.
- 5) Seu dom de crítica, ela o sabia, era só retórico-formal. Fazer o pensamento pensar de outro modo em relação a si mesmo era muito diferente do que exercer a crítica mais atilada.
- 6) A orientação que o pensamento se impunha a um pensar a/na *Diferença* não era a mesma que o fazia pensar *O mesmo* pelo semelhante.
- 7) Outro fato da orientação pela *Diferença*: todas as forças voltavam-se ao aprender e não ao saber.
- 8) Por conta disto, ser professora seria ensinar muito mais o que se pesquisa do que o que se sabe⁷⁸. Uhma sentia-se desconfortável em representar para seus alunos a figura de uma *técnica em assuntos filosóficos*, conforme as palavras de Kohan (acima, p. 20).
- 9) Também estava visto por Uhma que a reflexão e a contemplação não eram suficientes para pôr o pensamento da *diferença* a funcionar, produzir *acontecimentos* (cf. nota nº 10) no pensamento e na física da ordem do dia. As questões a serem alcançadas eram *Percebo a necessidade? O que é imprescindível para os alunos e para mim?* Somente após pensar estas questões sobreviria a criação no pensamento.
- 10) E ainda restavam a Uhma as perguntas: de que maneira lido com os conceitos? Como se explica tê-los pro forma? Quais as consequências disto? Que regimes a orientariam a favor ou contra isso?

⁷⁸ Colocação de Zourabichvilli acerca de uma pretensa pedagogia deleuzeana, que sabidamente não existe, comentada por Tomaz Tadeu (2005d)

Eis nossa breve recapitulação de alguns pontos mais caros a Uhma, e que não esgotam a série de questões sobre o pensar e fazer filosofia *entre*⁷⁹ alunos do ensino médio.

2.1 O começo e a terapêutica à imagem do pensamento filosófica

Nossas questões mais caras foram colocadas no início deste trabalho: “O que é possível com a filosofia?”, “Quais são os possíveis com os alunos e a filosofia durante três anos do ensino médio?”, “O que significa pensar?”, “O que é a filosofia?”. Nossos problemas ora parecem pertencer exclusivamente à esfera da experiência dada (todos os instituídos no pensamento dentro da escola), ora parecem operar a necessidade em face do transbordamento da realidade posta e dizer respeito à experiência a ser inventada. Uma e outra esfera não se excluem. Há uma agonística que as torna inseparáveis: é o duplo, a dobra do pensamento, a gênese da experiência que não se explica pelo que se dá como se dá. O que falta à experiência dada, a experiência inventada completa. O pensamento que se orienta pela repetição do mesmo e do semelhante⁸⁰ não pode viver sem o pensamento que cria e transgride.

Nossas questões encontram seu limite extremo em pressupostos. E o que é um pressuposto senão uma ferramenta de *começo* que se completa nos princípios ou aprioris de uma *terapia*, como dizíamos no início deste capítulo? O que é também um pressuposto senão uma certeza equilibrada sobre uma dúvida? Pressupor é imaginar, presumir, subentender. Entender *submissamente*, *subsumidamente* (a experiência como parte da experiência⁸¹), *sub-repticiamente*⁸². Toda a centralidade

⁷⁹ Como diz Giuseppe Ferraro (2007b, p. 50): “Não existe uma filosofia *com* as crianças ou *para* as crianças (...) *para* os presos ou *com* os presos (...) *para* a escola do dever ou *com* os adolescentes na escola do dever. Pode-se dar lugar a uma filosofia *entre* as crianças, *entre* os presos, *entre* os adolescentes. E naquele *entre* traduz-se (...) o tempo em um outro tempo (...) um lugar em um outro lugar, não além, mas aqui, senão aqui.”

⁸⁰ O mesmo, o semelhante, o análogo e o negativo são pressupostos do pensamento por representação. Ou seja: seu funcionamento se dá através de **O que é x?** No que x **se parece** com y? Que **valor análogo** de x guarda semelhança ou diferença comparativamente a y? O que se **nega** de x deduzindo-o apenas da **oposição dos predicados?**

⁸¹ Queremos lembrar as menções *passim* que fizemos neste texto aos conceitos *virtual*, *atual*, *real* e *possível*. Além destes, também o conceito de caos responde ao que acabamos de chamar de “a experiência como parte da experiência”

dominante com que o *Eu penso*⁸³ foi e ainda é considerado pela modernidade ele a trouxe do terreno movediço dos pressupostos: a pré-filosofia. Portanto, serão quantos e tais ou quais problemas dependendo de que pressupostos partimos para pensar as questões acima e os problemas por elas gerados.

O que quer que comecemos sempre o fazemos pressupondo coisas. Não nos levantamos de manhã sem pressupor o que faremos tão logo estivermos na rua. Não planejamos nada em nossa vida sem pressupor o que pode acontecer sob essa ou aquela decisão que venhamos a tomar. Assim se dá com o pensamento, assim se dá com a filosofia. Curiosamente, não fazemos mais do que designar certezas (crenças) que não têm outro anteparo senão o solo das dúvidas. Podemos dizer que nossas certezas não são mais do que dúvidas adequadas. Por isso, nosso intuito neste trabalho vem sendo o de abordar os problemas que circundam a questão *ensino de filosofia* a partir de uma linhagem de pressupostos que Deleuze denominou de a imagem do pensamento.

Cada autor (a) que se debruça sobre tema tão amplo como é o ensino⁸⁴ de filosofia na escola reúne um punhado de pressupostos para desenhar um perfil aos problemas tal como os vê. Os perfis são uma multitude⁸⁵ de epistemas: éticos, políticos, sociológicos, filosóficos, culturais, epistemológicos, antropológicos, educacionais, semióticos, semiológicos, cognitivos, psicológicos, estéticos, psicanalíticos, metafísicos, ontológicos e noológicos. Deleuze e Guattari cruzaram

⁸² A sub-repção (ou fraude) é o ato de conseguir qualquer lei ou ordem ocultando intencionalmente qualquer circunstância ou hipótese que sendo expressa constituiria motivo suficiente para não ser concedida. Para o nosso caso aqui, consideraremos a lei como sendo o pensamento por representação. E no modelo da representação o quadrado *identidade do conceito+analogia dos juízos+oposição dos predicados+semelhança da percepção* oculta ou retira do conceito sua intensidade e diferença, apresentando-o apenas na sua extensão, na sua quantidade proposicional. Portanto, a sub-repção ou ato fraudulento do pensamento representacional está em proceder à omissão ou aniquilamento da diferença.

⁸³ Valemo-nos desta passagem em *Diferença e Repetição* (DELEUZE, 2006a, p. 201, entre colchetes é nosso): o *Eu penso* é o princípio mais geral da representação, isto é, a fonte destes elementos [o inatismo das faculdades do pensamento, sua boa natureza sempre inclinada à verdade e a boa vontade do pensador; a reconhecimento através do idêntico, do análogo, do oposto e do semelhante] e a unidade de todas estas faculdades: eu concebo, eu julgo, eu imagino e me recordo, eu percebo, como os quatro ramos do *Cogito*.” Deleuze diz que a *diferença* é crucificada pelas faculdades concordantes desse *Eu penso*. E conclui: “Eis por que o mundo da representação se caracteriza por sua impotência em pensar a *diferença* em si mesma” (ib.)

⁸⁴ Não tornemos tão estrita a palavra *ensino* e a consideremos nas contingências do aprender, do pesquisar, do pensar como um todo. É como já dissemos em outros momentos aqui: o ensino alça-se a trabalho com a filosofia ou fazer filosófico.

⁸⁵ Optamos por este termo devido à estreita relação que ele guarda com os aspectos de *produção* de vida e política (biopolítica), dado que todos os perfis que são adotados pelos autores que pensam a questão *ensino de filosofia* não se ocupam senão de responder à produção de vida e política.

por todos eles. A imagem do pensamento, conceito concebido pelo primeiro, é originária da noologia.

Conforme já referimos, (nota nº 37), o termo *nous* para os gregos significava “faculdade de pensar, inteligência, espírito, memória” (MORA, 2001, p. 2111). Digamos, simplesmente, que o perfil noológico trata do pensamento e da faculdade de pensar, e é ele que mais atende às questões de Uhma sobre pensar e fazer filosofia *entre* (cf. nota nº 79) alunos do ensino médio, pois as questões suscitam necessidades ou são a própria necessidade.

Agora podemos enunciar de que natureza é a necessidade que tanto nos preocupa neste texto e que é sobretudo responsável por querer sanar os *problemas com a imagem do pensamento filosófica*: ela é fronteira. Ela é o limiar do pensamento, não sem o ser do desejo, sobre o qual não trataremos aqui. A necessidade é esse limiar de um pensamento que precisa aprender pelo desaprendizado. Eis sua natureza de começo e terapêutica. A necessidade, tal como a pensamos aqui, relacionada com a criação, com o pensar mesmo, não tem pressupostos aos quais possa recorrer. Motivo por que ela é responsável pela nova imagem do pensamento.

2.2 Ainda um parênteses à *necessidade*

Em nenhum momento, até aqui, ficou subentendido que Uhma estaria preocupada em resgatar o prazer de ser filósofa e professora de filosofia. Tanto isso é verdade que a palavra prazer não aparece uma única vez ao longo das descrições das questões de Uhma. A palavra *necessidade*, sim, ocorre pelo menos dezoito vezes ligada diretamente à cartografia dos problemas dessa professora.

A explicação por que as coisas se dão assim neste texto, deve-se à primeira influência de uma impressão, aparentemente simples, que acometeu-me quando li *O ato de criação*⁸⁶ de Deleuze, onde ele diz:

⁸⁶ Pode-se ler este texto no endereço http://www.dossie_deleuze.blogger.com.br/ (último acesso 04/12/09). Trata-se de uma conferência que Deleuze proferiu a estudantes de cinema durante o ano de 1987.

É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. Essa necessidade — que é uma coisa bastante complexa, caso ela exista — faz com que um filósofo (aqui pelo menos eu sei do que ele se ocupa) se proponha a inventar, a criar conceitos, e não a ocupar-se em refletir, mesmo sobre o cinema (1987a, p. 3).

Para Uhma, as ideias⁸⁷ não representariam mais um caminho à expressão do possível, das proposições prontas que disputam a vaga à solução. Suas ideias não serviriam mais à reflexão, mas à inflexão – desvio e curva. Desvio da boa natureza⁸⁸ do pensamento dogmático (*cogitatio natura universalis*) e da boa vontade daquele que o realiza; curva como inclinação à extremidade da necessidade. Tudo começa pela necessidade. Ela é que engendra a inflexão que nunca falta a quem se põe a criar, vale dizer, pensar.

As ideias que acorriam a Uhma ou por ela pressentidas tinham o teor do virtual⁸⁹, o que lhe exigia o esforço à atualização. Essa virtualidade, presente na ideia, é própria da necessidade. Se pensamos na necessidade como um facho que rompe a imagem dogmática do pensamento, o senso comum das faculdades e a sua distribuição (o bom senso), podemos entender o aspecto virtual da idéia: ela não corrobora nada - põe o pensamento a um lance novo. Nem necessidade, nem ideia são pré-dadas.

Como diz Deleuze em *Diferença e Repetição* (2006a, p. 243) “o problema como problema é o objeto real da ideia”. Ora, o problema como problema é o problema bem colocado, bem intuído. Portanto, ele é já um grau da necessidade e esse grau corresponde a uma *diferença* de natureza de qualquer coisa que

⁸⁷ *Nos deux amis* dirão que ideias “São variabilidades infinitas cuja desaparecimento e aparição coincidem. São velocidades infinitas, que se confundem com a imobilidade do nada incolor e silencioso que percorrem, sem natureza nem pensamento. É o instante que não sabemos se é longo demais ou curto demais para o tempo. Recebemos chicotadas que latem como artérias. Perdemos sem cessar nossas ideias. É por isso que queremos tanto nos agarrar a opiniões prontas” (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 259). “É muito difícil ter uma ideia (...) é raro ter uma ideia” (DELEUZE; PARNET, 1988, letra I). Diremos que uma ideia é como a chave da necessidade. “Se eu não tenho uma ideia, não me sento para escrever” (ibidem). Penso que a ideia é como um signo que se concebe por meio de muitos conceitos. E a expressão, que jamais lhe pode faltar, é o que verdadeiramente deve nos apaixonar.

⁸⁸ Está no primeiro postulado em *Diferença e Repetição* (DELEUZE, 2006a, p. 192)

⁸⁹ Por vezes, quando se fala em virtual, parece quase inevitável que imaginemos um tempo e espaço fora de nós. Mas não é nada disso. Esse tempo *aiônico* está em nós. É nosso interior. Como diz Sayegh (1998b, p. 41): “Não que o virtual seja o irreal, mas pelo contrário, ele consiste apenas em uma realidade não presentificada, não solidificada, e, portanto, muito mais rica em movimento e qualidade”.

costumeiramente sempre foi pensada apenas sob a diferença de grau⁹⁰. A necessidade manifesta é o problema visto intuitivamente. Assim, o objeto da ideia – a necessidade e o problema que ela traz - é também o que a concebe.

Consideremos, ainda, os seguintes atributos ao caráter da ideia, destacados por Deleuze em *O ato de criação* (1987a): a ideia não é um conceito, não é comunicação, portanto não é informação, contrainformação ou comunicado. A ideia começa a se definir a partir da necessidade e através desta surgem os atos de resistência. A obra de arte⁹¹, para *notre ami*, não comunica nada, mas põe algum tipo de resistência. A resistência é a sua linguagem. Ela resiste ao tempo, às idiossincrasias sociais. De forma análoga, o pensamento que pensa e cria a partir das situações de necessidade e intensidade com as ideias não é uma forma cabal de resistência? Se o entendemos assim, percebemos na ideia seu caráter originário, informe, de esboço, pedaço, muitas vezes fantasmático, de pulsão à necessidade e não ao prazer. Um criador, como nos fazem pensar *nos deux amis*, parece-se muito com uma personagem que foi capturada pela necessidade para lidar com a ideia. As circunstâncias de criação estão dadas em um tempo (*Aion*) que difere do tempo (*Kronos e Kairos*). E a necessidade, a intensidade e a resistência no espaço?

Vê-se o quanto *notre ami* está focado na questão do espaço neste seu *O ato de criação* (DELEUZE, 1987a). Por quê? Imagine uma grande angular que enquadra todo o prado, as colinas, os montes, o horizonte, nada lhe escapando. Essa imagem pode esvaziar-se justamente pela amplitude que ela abarca. Ela muito nos serve a uma analogia com o conceito por representação, pois em ambos os casos o que se

⁹⁰ Diferença de natureza e diferença de grau são conceitos insistidos por Deleuze, trazidos de Bérgrson. Tomemos um exemplo muito simples: as experiências que repetimos milhares de vezes, dia a pós dia. Nessa repetição, pelo método intuitivo seríamos capazes de perceber a diferença de natureza das coisas em cada um de seus fatos, dado que elas se repetem mas jamais são as mesmas (ou seja, elas não se repetem sem mudar de natureza). Por outro lado, pelo método da reconhecimento vemos na repetição das coisas apenas sua extensão numérica, acidentes e qualidades reconhecidos pela semelhança, enfatizada pela forte relação entre significante e significado, o que extravia o sentido que obteríamos por suas mudanças de natureza.

⁹¹ Lembramos que dentro das concepções de pensamento que vimos desenvolvendo, obra de arte não é diferente do que significa pensar, criar, pois que isto significa abstrair-se dos dogmatismos da representação em geral (embora algumas obras de arte não deixem de afirmar dogmas). Ainda em *O antiédipo* (DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p. 35) *nos deux amis* dizem que a obra de arte “é uma máquina desejante. O artista [leia-se também “aquele/a que pensa”] acumula o seu tesouro para uma explosão próxima, e é por isso que se impacienta com o tempo que falta para que as destruições se venham a dar”. Destruições que são “um regressivo, que a obriga [a obra de arte] a remexer e a redistribuir os conflitos que não foram resolvidos na infância, o outro prospectivo, com o qual inventa as vias de uma nova solução do futuro do homem. O processo através do qual a obra se constitui como «objecto cultural» é - diz-se - a conversão interior. E, dentro deste ponto de vista, nem sequer se pode aplicar a psicanálise à obra de arte, já que é a própria obra de arte que constitui uma psicanálise bem sucedida” (ib. p. 139 – entre colchetes são nossos).

faz é desaparecer de cada coisa a diferença que lhe é única: se vê o todo e não se vê nada. Aliás, ninguém estaria interessado em ver “cada coisa” se pudesse ver apenas diferenças.

Em *O ato de criação, notre ami* está muito interessado nos planos cinematográficos, nos espaços fragmentos, pois estes é que parecem enunciar uma amplitude radical, signos irreduzíveis à representação, sinais de uma natureza indisposta com o senso comum do pensamento e ao mesmo tempo em sintonia com uma nova boa vontade ou nova imagem do pensamento. O inusitado, que provém da necessidade, é a marca própria dos movimentos das cenas. Deleuze verá nas películas de Robert Bresson⁹², por exemplo, um conjunto de conexões não predeterminadas que o cineasta foi capaz de fazer entre espaços esparsos, fragmentos conectados pela protagonização das “mãos”, signo utilizado com absoluta necessidade por esse diretor. Dirá *notre ami* que “Bresson é sem dúvida o mais importante cineasta a ter reintroduzido no cinema os valores táteis. Não só porque ele sabe captar as mãos em imagens admiráveis. Se ele sabe captar admiravelmente as mãos em imagens é porque ele precisa delas. *Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade*” (DELEUZE, 1987a, p. 6 – grifo nosso).

A razão por que estes apontamentos são importantes para o caso do ensino de filosofia, e por que deveriam impressionar a todos nós, professores de filosofia, é por oportunizarem a clareza dos conceitos de necessidade, ideia, criação, conceito e resistência⁹³, e por nos orientarem no caminho dos problemas da imagem do pensamento filosófica.

Importante não esquecermos que neste texto *notre ami* afirma que as reflexões e os conceitos em cinema não são feitos senão por aqueles que fazem cinema (diretores, roteiristas, atores, críticos, etc.) e por todas as pessoas que amam esta arte. Com isso, Deleuze deixa claro que essas pessoas não precisam da filosofia para refletir sobre cinema (DELEUZE, 1987a p. 2). Isto nos sugere duas condições: 1) que com variados registros não filosóficos pode-se também fazer filosofia séria; 2) Que para fazer filosofia ou pensar e criar é imprescindível uma só

⁹² Pickpocket (1959), Lancelot Du Lac (1974), Une Femme Douce (1969), Le Procès de Jeanne d’Arc (1962) e outras.

⁹³ E de “problema” que não mencionamos, explicitamente, neste instante, mas que é de total importância para as questões sobre a imagem do pensamento, e que, ainda neste capítulo, trataremos dele.

coisa: a *philia*, como já a dissemos (nota nº 1 e p. 29): um cuidado de si na intensidade de uma *intimidade* potencial e material com aquilo que é sabido – quase confundir-se com o sabido. O que não é diferente do que Bergson pensava sobre o método intuitivo.

Retomando o caso da ideia, vê-se que uma mesma ideia pode transformar-se num conceito filosófico, cinematográfico ou literário, mas tudo aí decorrerá de forma muito distinta. Se nos surge uma ideia, por que razão, evitando misturar-se, ela normalmente só serve a uma coisa e não a muitas? Podemos pensar que a *necessidade*, como motor da ideia, é o que realiza essa seleção. E por que é importante que isso fique claro? Porque, como Uhma, se vamos fazer filosofia e ensiná-la, seremos criadores de conceitos se estivermos submetidos a alguma necessidade que tenha íntima relação no pensamento com essa amizade (*philia*) que inaugura territórios filosóficos, não obstante todas as conexões e vizinhanças conceituais destes, como dizia *notre ami*, possam surgir de diversas outras áreas e imiscuírem-se nos “exclusivismos” das ideias filosóficas.

Ainda que uma ideia em filosofia, cinema ou literatura, não seja um conceito, o que com ela se produz significa o surgimento de um. Portanto, o ato de criação, movido por uma necessidade, faz rebentar uma ideia; esta ideia, que ainda não é um conceito, possui ingredientes latentes e disformes para o conceito. Esses ingredientes são como a vontade de potência contida na ideia e não no conceito. Não poderia ser diferente, uma vez que é a ideia que atesta a primeira punção que o pensamento investe sobre o caos, e neste instante o que o pensamento captura é um ínfimo pedaço biópsico do virtual. O conceito, por fim, é que será responsável pela atualização desse pedaço de pensamento agora não mais errático no plano⁹⁴.

Assim, chegamos ao nosso sexto conceito. E se nos antecipamos com os cinco conceitos acima foi para que pudéssemos chegar a ele: a imagem do pensamento. É bem verdade que a imagem do pensamento é apenas uma das faces da complexa conceitualidade de imagem, movimento, tempo e espaço, que não cabem dentro deste texto⁹⁵.

O que nos fez passar, de forma muito sucinta, sobre os conceitos de necessidade, criação, ideia, conceito e resistência, enfatizando, sobretudo, o

⁹⁴ Referimo-nos ao plano de imanência, comentado nas notas nº 14 e 39, especialmente.

⁹⁵ Estamos pensando na influência decisiva de Charles Sanders Peirce e Henri Bérgson sobre Deleuze, atestada por este último em seus textos *A imagem-movimento- Cinema 1* (DELEUZE, 1985) e *A Imagem-tempo – Cinema 2* (DELEUZE, 1990).

primeiro, foi o fato de que a imagem do pensamento, muitas vezes indiferente a concepções da percepção, enquadra-se em certo método de orientação a um começo em filosofia, na criação de conceitos, sempre suscetível a uma ortodoxia ou dogmatismo. Ou seja: a imagem do pensamento impede o pensamento de fazer aquilo que lhe é de direito: pensar. Isto significa que o pensamento deixa de pensar para operar apenas por reconhecimento. Dizer que o pensamento não pensa ou que o faz apenas de forma análoga por meio da reconhecimento, nos rígidos limites da identidade do conceito, da analogia dos juízos, da oposição dos predicados e da semelhança pela percepção, é já provocar a própria razão de quem lê estas palavras e que, muito provavelmente, as julgará um absurdo.

Sigamos o curso desta questão e verifiquemos em que medida a imagem do pensamento filosófica cria problemas quase insolúveis para o pensamento enquanto catalisador de necessidades, sensor de ideias e criador de conceitos.

2.3 Problemas com a imagem do pensamento para o fazer filosófico

Precisamos pensar sobre o quanto pode ser fácil ou muito difícil *começar em filosofia*. Desnecessário dizer que o nosso contexto, aqui, é sempre o da sala de aula do ensino médio, espaço não filosófico ou pré-filosófico. Que significação toma o *começar* e, mais do que isso, o sentido e o iniciar o pensamento? Que compromissos ou descasos selamos (nós, professores de filosofia) com esse *começar*? Vale ressaltar que a postura de descaso é aquela que auxilia a afirmação dos vícios da imagem do pensamento, enquanto que a postura de compromisso diz respeito ao esforço do pensamento a uma nova imagem e, portanto, a um *começar* dissuadido das astúcias ou ingenuidades do pensamento natural universal (*cogitatio natura universalis*) que tudo prejudica (DELEUZE, 2006a, p. 192) pelos princípios do inatismo, da universalidade, da verdade e do bom senso.

Uhma, como muitos de nós, acreditava cada vez mais que o maior problema a ser enfrentado por professores e alunos no aprendizado da filosofia era o de desmontar a arquitetura do inatismo, da retidão e da naturalidade do pensamento que nos deixa sem saídas a uma nova imagem do pensamento. Mas que não se

conte de fazer essa desmontagem apenas pela via morna da cognição e do raciocínio lógico - caso de andar em círculos.

Como se poderia, então, começar se nunca se começa? A ortodoxia da imagem moral do pensamento é nossa enseada, porto seguro, coragem indolente⁹⁶. Subjetividade que dominamos ou pensamos dominar. Por isso nunca o começo. Além do mais, como o teríamos se os pressupostos filosóficos não se libertam dos pressupostos pré-filosóficos?

A Filosofia não tem mais qualquer meio de realizar seu projeto, que era o de romper com a doxa [...] E se a Filosofia remete a um senso comum como a seu pressuposto implícito, que necessidade tem o senso comum da Filosofia, ele que mostra todos os dias ser capaz de fazer uma Filosofia a sua maneira? Duplo perigo, ruinoso para a Filosofia (DELEUZE, 2006a, p 196).

Antonio Negri, que foi aluno de Deleuze, em seu artigo “O pensamento que resiste à ordem”, publicado no jornal Folha de São Paulo quatro meses após a morte de Deleuze, diz o seguinte sobre a *doxa*:

[...] quem trabalha com filosofia ou cultura, sabe muito bem que existe uma espécie de "doxa" européia e atlântica, na qual a história do pensamento - oportunamente assim classificada - continua funcionando como código de interpretação do real. Este código é transmitido e ensinado nas boas escolas, é critério para uma boa educação e essencial para prestar concursos e, hoje, pouco a pouco está entrando e sendo consolidado na informática. Este código não é banal, mas complexo: histórico e progressivo pode apresentar-se de forma linear ou dialética, mostrar paradigmas diversos e conflitantes, singularizar ou variar conforme as várias disciplinas do saber; mas de qualquer forma o espetáculo montado é sempre o mesmo (NEGRI, 1996c).

Então ele conclui definindo doxa como

Um sistema ordenado de interpretação do mundo, uma "historia rerum gestarum"⁹⁷ consolidada, uma lógica do passado que justifica o presente e pretende aprisionar o tempo futuro no seu sistema. [...] código, justificação do presente, fechamento do futuro, conservação, pensamento das elites dominantes. Polícia de ideias. [...] Uma vez que o pensamento único reformou a interpretação do real reconduzindo-a à "doxa", porque não fazer da polícia além de um órgão de administração também um órgão do pensamento? (NEGRI, 1996c).

⁹⁶ Complacência da *cogitatio natura*, como dizia Deleuze (2006a, p. 197).

⁹⁷ Enquanto a *res gestae* é a própria realidade de uma época, o que de fato aconteceu, a *rerum gestarum* é apenas o discurso científico do que aconteceu.

Este é o caso-problema da imagem do pensamento filosófica que se aliena nos princípios do inatismo, da universalidade, da verdade e do bom senso. Por isso, para Uhma este era o problema maior, mais importante e interessante a ser enfrentado, pois só através dele poderia surgir um *começo* radical à filosofia. Não nos esqueçamos, porém, de que tal *começo* é nada pacífico, extremamente constrangedor, minado de tensões, uma vez que não se trata de mera performance da inteligência sobre os valores culturais. Pode-se, então, perguntar: haverá ambiente para isto em meio a adolescentes cursando o ensino médio? Queremos acreditar que, justamente, por se usar o espaço de aula apenas como repetição de exercícios performáticos de raciocínio e crítica é que a aula de filosofia tem sido pródiga em desencontros e impossibilidades. Há que se admitir que os (as) professores (as) de filosofia não têm conseguido escapar do que Negri chamou, acima, de “código de interpretação do real”. Deleuze (2006a, p. 198), por sua vez, lembra que Nietzsche já nos ensinara que a maior parte dos exercícios inteligentes não fazem mal a ninguém; assemelham-se a inocentes jogos ocupacionais, que alunos e professores executam bem ao modo de atitudes com efeitos que não superam mais do que a própria ocupação. Tais performances só têm proveito para corroborar o *statu quo* do pensamento natural universal. Ave, ciência!, diria Nietzsche; Ave, Urdoxa!, ecoavam Deleuze e Guattari (1992a, p 105), denunciando que aí estão os professores e os chefes de escola produzindo “atos de transcendência” (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 186), despercebidos dos verdadeiros conceitos que só aparecem pela voragem da imanência. O fato é, então, que os desencontros não emanam exatamente da inocência daqueles jogos, mas do que se lhes prevê como fundo: pressupostos implícitos ou subjetivos, que *notre ami* dirá estão “envolvidos num sentimento” (DELEUZE, 2006a, p. 189). Subsumidos estão o *Eu* e o *começo* por esse sentimento que atende pelo emblema “*Todo mundo sabe*”. Alunos e professores *sabem*, pressupondo, inúmeras coisas, cuja maior parte é designada⁹⁸ pela forma da representação (conceitos objetivos), enquanto outra parte apresenta objetos que não possuem mais do que conceitos implícitos (subjetivos). O *Eu penso* é o mesmo numa ou noutra situação. Os pressupostos de

⁹⁸ O termo “designada” é absolutamente necessário, uma vez que para Deleuze “a relação de designação é somente a forma lógica da reconhecimento” (2006a, p. 221).

Epistemon e Eudoxo⁹⁹ estão mais próximos do que poderíamos imaginar. Como diz Deleuze, os pressupostos subjetivos ou implícitos de Eudoxo não são menos preconceptivos do que os pressupostos objetivos ou explícitos de Epistemon. Portanto, eles “são um mesmo homem enganador, de quem é preciso desconfiar” (DELEUZE, 2006a, p. 191). Diremos, aquém de *notre ami*, que precisamos mesmo é desconfiar de tudo aquilo que engana a um e outro, afinal, todos nós somos um pouco de Eudoxo, Poliandro e Epistemon.

Assim, ainda que desconfiando ou tomando toda atenção e precaução com o que nos engana, como desencadear um *começo* no pensamento se este está eivado pela doxa na forma de um cogito como *concordia facultatum*? Isto nos leva somente até o ponto em que qualquer conceito filosófico serve apenas como um aplicativo de pressupostos do senso comum (DELEUZE, 2006a, p. 195). Neste caso, o conceito não é a realização de uma criação, como não o é de uma necessidade. Isto é bem o que Deleuze chamava de *decalcar o transcendental sobre o empírico*. Eis o *começo* que não serve e que o pensamento (a *philo-sophia*) precisaria evitar.

[...] é preciso parar de decalcar os problemas e as questões sobre proposições correspondentes, que servem ou podem servir de respostas. Nós sabemos qual é o agente da ilusão; é a interrogação, que, nos quadros de uma comunidade, desmembra os problemas e as questões e os reconstituem de acordo com proposições da consciência comum empírica, isto é, de acordo com verossimilhanças de uma simples doxa (DELEUZE, 2006a, p. 226).

O *começo* são as condições e a imagem da relação entre o pensamento e a sua maneira de estabelecer uma *amizade*, um *gosto*, o *sentido* (mais do que tudo, o sentido: vasta condição) pelo que e como quer *saber*. Precisaríamos sempre perguntar: que tipo de criação queremos para saber sobre as coisas?

[...] a do poeta, que fala em nome de uma potência criadora, apto a reverter todas as ordens e todas as representações, para afirmar a Diferença no

⁹⁹ Os personagens Epistemon, Poliandro e Eudoxo fazem parte de um diálogo escrito por Descartes, provavelmente, por volta do final da primeira metade do século XVII. Nessa teatralização, Descartes conserva várias questões importantes abordadas também nas *Meditações*. Uma que lhe é tão importante é a ideia do inatismo, de uma luz natural da razão que carrega o bom juízo, e que para ele é mais valiosa do que todo conhecimento que se possa adquirir. Eudoxo é o portador daquela “luz inata da razão” e é quem serve às teses de Descartes, enquanto Epistemon, o “homem culto”, “é um estudioso erudito versado na filosofia tradicional” (COTTINGHAM, 1995, p. 26). Poliandro é o homem com pouca instrução que serve para confirmar ou não a eficácia dos argumentos de Eudoxo e Epistemon. Digamos que nossos alunos são os “poliandros” de hoje, frente a professores que ora se parecem com Epistemon, ora com Eudoxo.

estado de revolução permanente do eterno retorno¹⁰⁰(?) (DELEUZE, 2006a, p. 89 – a interrogação entre parênteses é nossa)

¹⁰⁰ Sobrecarregaremos o leitor com mais esta nota no meio de tantas que não conseguimos evitar, certamente pelo intuito de querer tornar nossa comunicação sempre mais inteligível. O fato é que o conceito de eterno retorno é sobremodo complexo e a ele Nietzsche agregara outro conceito vital que é o de *vontade de potência*. Deleuze trabalhou o tempo todo, mesmo com Guattari, com o que expressam e fazem funcionar os princípios do *eterno retorno*. Podemos ver as leituras deleuzeanas deste conceito pelo menos na série de aulas-palestras (DELEUZE, 1976), em *Diferença e Repetição* (2006a) e também na coletânea de artigos, organizada no Brasil por Luis P. Orlandi, *A ilha deserta e outros textos* (DELEUZE, 2006) e, certamente, em outros textos de *nos deux amis*. Utilizamos alguns esclarecimentos sobre este conceito baseados especialmente no artigo *Conclusões sobre a vontade de potência e o eterno retorno*, constante na referida coletânea (id. p. 155-166). Primeiramente, *notre ami* lembra que o acabamento do conceito de *eterno retorno* foi interrompido pela insanidade que acometera Nietzsche. Não obstante isto, para entender este conceito é preciso ter em conta que Nietzsche não admitia a hipótese de um tempo cíclico que faria Tudo retornar - “não há volta de Tudo, pois o eterno retorno é essencialmente *seletivo*, seletivo por excelência” (id. p. 163). Uma seleção que exclui os “semiquereres” (id. p. 164), porque tudo que eu posso querer aqui e agora está contaminado pela identificação, pela identidade, pela unidade da representação, e por isso mesmo é *semiquerer*. Os *semiquereres* são todas mediações produzidas magnificamente pelas máscaras (as personas). Pensemos em bem, mal, verdade, coragem, amor, etc. - tudo está marcado por valores que se aniquilam pela contradição mediante o eterno retorno. Para o eterno retorno não há formas preexistentes que enfatizam o maior, o menor, o superior o inferior. O eterno retorno sequer separa estas qualidades, ele “*cria as formas superiores*” (id. ib.). Mas o que é uma forma superior naquilo que existe? É a sua imanência, sua intensidade, e não um transcendente à coisa. Esta é a sua força seletiva. Força que possui o rigor da prova (tudo o que pode ser negado deve ser negado), cujo resultado pretendido é a *diferença* (afirmação máxima dos valores, que subtrai todas as mediações e máscaras e a elas se alça). Diferença que nada tem a ver com a odisséia dos costumes dos fins humanos, porque os fins sempre estiveram subjugados à contingência e relatividade dos valores. Contingência que está em “atribuir a si valores em curso” (id. p. 165) (caso dos imperativos categóricos kantianos). A deontologia kantiana da boa vontade e dos imperativos categóricos ainda não cria valores novos (sobre isto, mais abaixo), “formas superiores de tudo o que é” (id. ib.); ao menos não no sentido de uma vontade que em razão de saber *por quê?*, *qual o sentido de querer o que quer?* seja capaz de autenticar, e não somente identificar, *quem é esse que quer, quem por trás da máscara?* (por isso são *imperativos*, e não afirmação de uma vontade – vontade de potência). Os imperativos tentam transcender o intrascendível: a contingência de uma identidade que *sabe o que quer* em razão de saber quais são seus objetivos (papéis e deveres). Mas isto ainda é muito sintomático, dirá *notre ami*. Ele chama a atenção para o método de dramatização de Nietzsche que visa saber o que quer uma vontade (DELEUZE, 1976, p. 38), no sentido de desvelar *quem é*, que “tipo” quer o que quer (id. ib.). Pois no caso da ética kantiana o negativo da reação ao dever ainda não é eliminado – não há ainda a maior das afirmações. Isto nos deixa com um devir passivo, em que se há por um lado a atividade de uma força, não há, todavia, a afirmação de uma vontade ou a negação às forças reativas a essa vontade. O princípio do eterno retorno ou de um devir ativo, ao contrário, confirmaria a atividade da força e a afirmação da vontade (negar tudo que deve ser negado), e, portanto, o não retorno das forças reativas. A propósito da criação de valores novos, como mencionamos há pouco, é preciso considerar que eles não nascem estabelecidos e restritos apenas a aguardar uma ocasião histórica para que possam vigorar, mas são “eternamente novos”, “supra-históricos” (DELEUZE, 2006, p. 165). Afinal, como diz Deleuze (id. p. 64), se o verdadeiro “ser do devir” é o eterno retorno é porque sua potência é a de expressar uma forma superior diferente: o que faz a filosofia da *diferença*, o pensamento da *diferença*. Evidente que no espaço desta nota não conseguiríamos dizer muito mais sobre este conceito. Contudo, podemos admitir que ele não remete a um processo especulativo (alguns dirão, simplesmente, mito, mas não podem fazê-lo prolongando a cosmogonia grega na reinterpretação que lhe deu Nietzsche), dado que ele traz o método da dramatização nas veias do humor e da ironia, apresentando-nos a ideia de uma repetição não do “mesmo em geral”, mas de uma repetição que seleciona e não permite o pensamento da generalização, o pensamento que solapa a diferença. O método da dramatização e o próprio eterno retorno perseguem a produção de signos e os novos valores que escapam aos modos da representação, e concebem o conceito na diferença e não na identidade.

Ou

[...] a do político, que se preocupa, antes de tudo, em negar o que "difere" para conservar, prolongar uma ordem estabelecida na história ou para estabelecer uma ordem histórica que já solicita no mundo as formas de sua representação (?). Pode ser que as duas coincidam num momento particularmente agitado, mas elas jamais são a mesma coisa (DELEUZE, 2006a, p. 89 – a interrogação entre parênteses é nossa)

Curioso que o contexto em que Deleuze está invocando estas duas posições é o de promover “destruições necessárias” no pensamento por representação, que subtrai pela dialética a força e o sentido do negativo e da *diferença*. Aproveitamos, então, para fundir *criação* e *destruição*, admitindo serem valores ambivalentes que se expressam de forma correspondente no processo de *começo* e da relação do pensamento com o saber. Numa palavra: para que haja criação é necessário que exista algum tipo de destruição. E que não se tome por verdadeiro este falso negativo – *destruição* -, uma vez que não hesitaríamos em escolher *criação* a ele. Mas é exatamente aí que se esconde o intempestivo, afinal o valor e o sentido das coisas não estão em o que elas são, mas o que querem, o que fazem, o que afirmam e, sobretudo, no que se tornam (devir). O que podem nos revelar sobre *quem quer o que quer?* Então, conosco, também Deleuze sugere “Não há boa destruição sem amor” (DELEUZE, 2006, p. 180).

Já registramos noutros instantes¹⁰¹, por exemplo, sobre a fragilidade da crítica e ao mesmo tempo seu poder de criar os falsos negativos. O que significa criticar criando o falso negativo? Quase como regra geral corresponde a afirmar um conceito por meio de uma identidade, disto resultando, necessariamente, uma antítese desta identidade que é o negativo no objeto criticado. Esta não é uma “boa destruição”, visto que o que foi negado o foi por identificação ao que *deve* ser salvo pela afirmação; e o *deve* ser pelas contingências e determinações de valores de uma época. Este feitio de experiência do pensamento não concebe valores capazes de suportarem a prova do eterno retorno (cf. nota nº 100), uma vez que o que temos aí é, basicamente, o processo dialético e de representação, para o qual a *diferença* não existe. E se não concebemos a *diferença*, não há valores “eternamente novos”, “supra-históricos”, como já mencionamos (DELEUZE, 2006, p. 165); o que há é a repetição do Mesmo da semelhança, da reconhecimento.

¹⁰¹ Nas citações oferecidas nas páginas 12 e 13 e ao longo das páginas 14, 32, 35, 46 e 54.

Ao contrário do eterno retorno, que estabelece a prova aos valores e produz a repetição do Mesmo da *diferença*, o Mesmo da semelhança e da reconhecimento, conforme já está dito, é o que sempre deve retornar sendo reconhecido; a repetição se orienta pela semelhança, que por sua vez se orienta pelas identidades régias, que o bom senso se encarrega de distribuir. Não ficamos longe de concluir que, salvo a crítica capaz de operar com a “boa destruição”, a crítica em geral não produz criação, não se afasta dos modos da reconhecimento e, portanto, nada faz pela diferença e muito pouco pelo próprio devir.

Só há amor e “boa destruição” e, portanto, verdadeira criação se não rachamos a imanência ao meio, caso em que, se como bons estruturalistas, justapomos os contrários em duas colunas: bem, mal, falso, verdadeiro, certo, errado, feio, bonito, menor, maior, pior, melhor, válido, inválido, modelo, simulacro, útil, inútil, eficaz, ineficaz, são, doente, lúcido, louco.

Lutemos por ao menos um pressuposto a um começo notável à filosofia e ao pensamento: não rachar a imanência ao meio. Eis um bom começo para desviar da imagem do Cogito, cujo maior esforço da dúvida não conseguiu mais do que corroborar a representação.

Vamos considerar duas situações para pensarmos os significados de criação mediante uma “boa destruição” e/ou sobre “não rachar a imanência”. A primeira situação nós a tomamos de um exemplo de Charles Dickens mencionado por Deleuze no texto *Imanência: uma vida...*

Um canalha, um mau sujeito, desprezado por todos, está para morrer e eis que aqueles que cuidam dele manifestam uma espécie de solicitude, de respeito, de amor, pelo menor sinal de vida do moribundo. Todo mundo se apresta a salvá-lo, a tal ponto que no mais profundo de seu coma o homem mau sente, ele próprio, alguma coisa de doce penetrá-lo. Mas à medida que ele volta à vida, seus salvadores se tornam mais frios, e ele recobra toda sua grosseria, toda sua maldade (DELEUZE, 2002, p. 10 – grifo nosso)

Grifamos o “um”, pois o próprio Deleuze chama atenção para o fato de que aí está um “índice transcendental”, pois é a representação e a identidade no conceito com todos os valores que ele absorve. Este índice é diferente da *vida*, da *imanência*. Tanto isto é verdade que enquanto aquele homem é um moribundo ele é, acima de tudo e somente, *uma vida*, uma impessoalidade, e não “um canalha”.

Novamente podemos lembrar o *movimento* proposto pelo eterno retorno. Os valores que se repetem eternamente são os da imanência, e não das designações

transcendentes, como este *um*. O eterno retorno põe à prova os valores que podem retornar eternamente sob a forma da *diferença*, e estes valores são os que estão contidos na imanência. São os valores superiores; as formas superiores do que é; e o que é, verdadeiramente, é a vida.

Rachar a imanência é isto: há “um canalha” e “uma vida” separados, num só ser; um devir jogado à própria sorte. A imanência faz sua trilha da individuação¹⁰², passando pelas singularidades até à síntese *Eu-Sujeito-Pessoa*. A imanência é como o território-intersecção de afirmação e negação da vida. Criar o falso negativo “um canalha” é separar a vida da vida. Por isso o método nietzscheneano da dramatização é assustador. Ele põe a vida *toda* para afirmar. Seja o que for, diante do mais negativo sobrepuja-se a afirmação. Porque não há o que, nem como excluir

¹⁰² A individuação é ainda o fundo impessoal. Para *notre ami* não é possível se admitir que fora do indivíduo só haja o “abismo indiferenciado” (DELEUZE, 2006d, p. 106). “A individuação precede de direito a forma e a matéria, a espécie e as partes, e qualquer outro elemento do indivíduo constituído (...) Se a individuação não se faz nem pela forma nem pela matéria, nem qualitativa nem extensivamente, é por já ser suposta pelas formas, pelas matérias e pelas partes extensivas (não só porque ela difere por natureza)” (DELEUZE, 2006a, p. 70). “A individuação, ao contrário, nada tem a ver com a especificação, mesmo prolongada. Não só ela difere, por natureza, de toda especificação, mas, como veremos, a torna possível e a precede. Ela consiste em campos de fatores intensivos fluentes que nem mesmo tomam a forma do Eu (je) nem do Eu (moi). A individuação como tal, operando sob todas as formas, não é separável de um fundo puro que ela faz com que surja e arraste consigo. É difícil descrever este fundo e, ao mesmo tempo, o terror e a atração que ele suscita. Revolver o fundo é a mais perigosa ocupação, mas é também a mais tentadora nos momentos de estupor de uma vontade obtusa. Com efeito, com o indivíduo, este fundo sobe à superfície e, todavia, não toma forma ou figura. Entretanto, ele está aí, fixando-nos, sem olhos. O indivíduo se distingue dele, mas ele não se distingue do indivíduo, continuando a esposar o que dele se divorcia. Ele é o indeterminado, mas enquanto continua a cingir a determinação, como a terra o faz com o sapato” (ib., p. 219). A primeira fase do ser é a natureza (o *ápeiron* – o indeterminado); a segunda, “a oposição entre o indivíduo e o entorno (milieu)” (VIRNO, 2001c). O pré-individual são todos os elementos sensoriais, motores, perceptivos, indiferentes à vida pessoal. A individuação está à parte da auto-reflexão. A individuação ocorre independentemente de um Eu autorreflexivo, por isso ela é impessoal. Também a língua é um elemento pré-individual, um fundo indiferenciado, ela pré-existe aos sujeitos. Todos os elementos da individuação são declinações do tipo: sente-se, fala-se, ouve-se, vê-se. Virno diz que temos três fundos de individuação: perceptivo, lingüístico e histórico. A individuação é também uma espécie de “passado não resolvido” (id. ib.). Uma carga de indeterminação que permanece inindividuada, que não migra para as singularidades que se constituem no sujeito. O motivo por que Deleuze diz que “revolver o fundo é a mais perigosa ocupação” é porque, como o mostrou Gilbert Simondon apud Virno, “Na angústia, o sujeito sente-se existir como problema gasto por ele mesmo e sente sua divisão em natureza pré-individual e em ser individuado. O ser individuado é aqui e agora, e este aqui e este agora impedem uma infinidade de outros aqui e agora virem à luz; o sujeito toma consciência dele mesmo como natureza, como indeterminado (*ápeiron*) que nunca poderá atualizar-se hic et nunc, que não poderá jamais viver”. São estes os dramas levantados por Deleuze sobre esse fundo pré-individual, que subjaz já como imanência (ontogênese da imanência), quando ele se estreita com o sujeito individuado e culmina no tensionamento das emoções e paixões. Justamente pelo empuxo das forças do coletivo a individuação mais sobe à tona, sempre desfigurada, irreconhecível, e se oculta nos conflitos dos afetos que se acirram no sujeito e suas singularidades. O coletivo, como diz Virno (ib.), aproxima e potencializa os dramas entre o fundo pré-individual e o sujeito. A desgraça deste último, diferentemente do queria a Escola de Frankfurt, não está no seu distanciamento das forças produtivas e sociais, mas no seu estreitamento com o próprio fundo pré-individual.

o que está dentro da vida. Rachar a imanência é o mais duro golpe e dolo da transcendência.

Na mesma direção de não rachar a imanência, a criação que não existe sem uma “boa destruição”, e que não se dá sem amor (DELEUZE, 2006, p. 180), mostra que afirmar a vida não é (en) carregar-se dos fardos da afirmação, suportá-los, mas livrar-se deles, tornando a vida mais leve e alegre, como queria Nietzsche (DELEUZE, 2006a, p. 91; CRAGNOLINI, 2005, p. 1199).

Neste sentido a “aptidão” do poeta (citação, p. 69, acima) não é inata, mas genetal. Ela desmente o inatismo e afirma a genitalidade do pensamento, como queria Artaud (DELEUZE, 2006a, p. 213). O político¹⁰³, ao invés, “se preocupa, antes de tudo, em negar o que ‘difere’ para conservar, prolongar uma ordem estabelecida”. O poeta nem imagina o absurdo de rachar a imanência: do hediondo ao hilário, nada lhe escapa, nada fica fora. O político não imagina o absurdo de abandonar a ordem à imanência. Com o poeta o que retorna eternamente é a diferença, ou seja, a mais superior afirmação; com o político o que não cessa de retornar é o negativo, pois este é o que não faz esquecer *que ordem? e Quem a quer?* O primeiro sabe de todo desejo da espécie do simulacro; o segundo pretende o prazer na cópia e no modelo¹⁰⁴. O desejo do primeiro é a contemplação da *diferença* que ele extrai do *esquizo*¹⁰⁵ da cópia e do idêntico; o prazer ou pacificidade do segundo é garantir a *diferença* do semelhante pelo padrão cópia-modelo.

A segunda situação, que nos ajuda a entender os processos de “não rachar a imanência” ou “proporcionar uma boa destruição para que surja a criação”, fomos buscá-la nesta passagem de Deleuze:

¹⁰³ Muito mais do que apenas o representante parlamentar, pensamos que político é todo (a) aquele (a) que ostenta uma parcela de Urdoxa (opinião pretensamente superior). Profissionais em geral, professores, diretores de escolas, comerciantes, etc. Gente da *pólis*.

¹⁰⁴ Sobre os conceitos de modelo, cópia e simulacro, ver *Lógica do Sentido* (DELEUZE, 2006d, pp. 257-286; 2006a, passim).

¹⁰⁵ Esquizo é cisão. Mas o procedimento esquizo do poeta ou de todo aquele que cria é cindir exatamente a cisão da análise; cindir a divisão que a interpretação faz com excelência; cindir todo processo que quer um acabamento, uma efetivação de fim, de conclusão, perecimento. A solução que faz perecer o problema. Pensamento-aparelho-científico-edipiano-repressor-paranóico. Por sua vez, “O esquizo dispõe de modos muito próprios de referência, pois dispõe de um código de registo particular que não coincide com o código social ou que só coincide com ele para o parodiar. O código delirante ou desejante apresenta uma fluidez extraordinária” (DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p. 20). “(...) a tarefa negativa da esquizo-análise tinha que ser violenta brutal: desfamiliarizar, desedipianizar, descastrar, desphallizar, destruir o teatro, sonhos e fantasmas, descodificar, desterritorializar – uma raspagem terrível, uma atividade maldosa. Mas tudo ao mesmo tempo. Porque é ao mesmo tempo que o processo se liberta, processo de produção desejante seguindo as suas linhas de fugas moleculares que já definem a tarefa mecânica do esquizo-analista” (ib. p. 401).

Tomemos um exemplo do cinema. Quando Jerry Lewis ou quando Tati ‘criticam’ a vida moderna, eles não se rendem à facilidade, à vulgaridade de apresentar coisas feias. Eles mostram aquilo que criticam como sendo *bonito*, como sendo *grandioso*; eles amam o que criticam e, assim, transmitem-lhe uma nova beleza¹⁰⁶. Sua crítica só adquire mais força (DELEUZE, 2006, p. 179-180).

Este trecho nos dá forças para reafirmar o que já dissemos sobre a crítica ligeira e seu exercício performático nas aulas de filosofia (como em outros lugares), e, por conseguinte, a “rachadura” que se provoca na imanência quando assim se procede. Em geral nos perdemos em acertar “boas destruições”. Em geral não somos acometidos de *necessidades* que nos violentam o pensamento e não nos deixam outra saída senão a criação.

Deleuze disse mais de uma vez: para fragilizar a obra de um gênio como Kant, para expor seus equívocos, é preciso estar muito próximo dela, nutrir uma intimidade e admiração especiais (DELEUZE, 2006, p. 179) por tudo que ela diz. É preciso extrair das palavras do filósofo o que ele não chegou a dizer e que, não raro, contradiz o que efetivamente disse. Este tipo de comprometimento é da ordem da necessidade. Não de uma necessidade de saber, mas de aprender, escutar. E esse escutar é mais do que auditivo: é mental; é mais do que som: é ressonância. É mais do que simplesmente o dado: é a onda do dado com todos os seus entretempos.

Fiquemos com estes excertos de *notre ami*.

[...] o movimento real de aprender implica, na alma, a distinção de um "antes" e de um "depois", isto é, a introdução de um tempo primeiro para esquecer o que soubemos; visto que, num tempo segundo, acontece-nos redescobrir o que esquecemos (DELEUZE, 2006a, p. 134-135)

Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções (DELEUZE, 2006a, p. 236)

Todos os *começos* (aprendizados, apreensões¹⁰⁷) podem parecer vãos se não significam uma terapêutica ao pensamento. Se for desejável uma nova imagem do

¹⁰⁶ Recém falamos do eterno retorno (nota 99) e da vontade de potência. Pois, agora, este trecho nos faz lembrar a outra pilastra que sustenta a ética do eterno retorno: o *amor fati*. Amor incondicional a todas as circunstâncias da vida. “Quero cada vez mais aprender a ver como belo aquilo que é necessário nas coisas: - assim me tornarei um daqueles que fazem belas as coisas. *Amor fati*: seja este, doravante, o meu amor. Não quero fazer guerra ao que é feio. Não quero acusar, não quero nem mesmo acusar os acusadores. Que minha única negação seja desviar o olhar! E, tudo somado e em suma: quero ser, algum dia apenas alguém que diz Sim!” (NIETZSCHE, 2001b, § 276).

¹⁰⁷ Note-se que apreensão carrega dois sentidos vitais: o de apropriação e desassossego.

pensamento, que se considere que pensar é, antes de tudo, rever a imagem moral do pensamento, reorientar-se. Rever a imagem moral do sentir, ouvir. Numa palavra: tentar fazer de novas maneiras.

Deve-se começar por uma necessidade, uma premência, algo que nos desatina e desconforta, mas que ali adiante nos aguarda com uma satisfação. Nem juízo (pressupostos, preconceitos), nem conforto: a nova imagem que buscamos é nossa maior necessidade, nosso bom infortúnio. Não se trata, evidentemente, de prazer, mas de desejos que se realizam pela necessidade. Portanto, desde que a necessidade ocorra. Então, a criação devém, pois a condição de direito do pensamento é a de ser um *fiat* (DELEUZE;GUATTARI, 1992a, p 99). Não podemos falar em verdadeiro *começo* se nele não está implícita a criação, se só contamos de remanejar os dados da experiência dada e despercebemos a experiência a ser experimentada, inventada, atualizada (trazida da sua virtualidade).

Assim, para bem começar com o pensamento é preciso inventar pressupostos, atualizá-los, e não tão-somente reconhecer aqueles possíveis, das imagens do pensamento pré-filosófica ou não-filosófica, imagens dogmáticas e morais.

Inventa-se uma língua menor como recurso de defesa contra as armadilhas dos *topóis*¹⁰⁸. Destes, pode-se dizer o mesmo que da imagem do pensamento: são

apenas a figura sob a qual universaliza-se a doxa, elevando-a ao nível racional. Mas, permanece-se prisioneiro da doxa, quando apenas se faz abstração de seu conteúdo empírico, mantendo-se o uso das faculdades que lhe correspondem e que retêm implicitamente o essencial do conteúdo (DELEUZE, 2006a, p. 196).

Os *topóis* são entendiastes bordões da imagem do pensamento. Os bordões de uma língua de segurança máxima que soam por toda parte são responsáveis por deixar o mundo ser e permanecer o que é: imagem do pensar e não o pensar; imagem do aprender e não o aprender – *cogitatio natura universalis, voluntas natura universalis*. Sob a égide dos bordões do pensamento Uma vivia como quem tudo tem sem nada possuir. Que distância entre possuir conhecimento e possuir a vida! Assim foi para *nos deux amis*: naqueles textos que escreveram juntos não havia o

¹⁰⁸ Topói é o plural de topos, que originariamente do grego e do latim *locus communis* (lugar-comum), é o elemento de um conjunto doutrinário capaz de produzir argumentos. Portanto, os *topóis* nada mais são do que esquemas discursivos que servem a um topos. Exemplo: “É melhor prevenir do que remediar”. Este é o argumento do topos “é melhor ter cautela do que pagar por um erro”.

menor interesse pelo conhecimento em si. Trabalharam como aquele que se senta num sótão e se põe a examinar tudo que encontra pela frente em antigos documentos, escritos e objetos em geral retirados de um grande baú. Não é a busca de conhecimento, mas de vida.

O sonho de um *começo*, através da intensidade de uma necessidade legítima reclamada pelo corpo físico (reportamos este “começo”, como escuta do corpo, ao acontecimento – cf. notas nº 10 e 12), é pensar sob uma nova imagem.

Como se o pensamento só pudesse começar, e sempre recomeçar, a pensar ao se libertar da Imagem e dos postulados. É em vão que se pretende remanejar a doutrina da verdade, se antes de tudo não forem arrolados os postulados que projetam esta imagem deformante do pensamento (DELEUZE, 2006a, p. 193).

Como Uma não se sentiria impotente frente ao cerco dos problemas da imagem do pensamento filosófica? Teria de pôr pressupostos abaixo e erguer, como que às cegas, outros novos. Sem isso, não haveria *começo* nem *encontros*. Não haveria pensamento. Ela jamais seria uma “professora de pensamento” (ROZITCHNER, 2006e, p. 76) se não conseguisse fazer isso. Neste sentido podemos ver as qualidades de ser um (a) professor (a) de filosofia se diferenciarem, e muito, das qualidades de ser um (a) professor (a) de pensamento. Os primeiros ainda lidam com todas as situações de ensino baseadas nos parâmetros de erro, negação, crítica, verdade e conhecimento, assegurados pelo senso comum das faculdades. O que faz do erro, por exemplo, uma falsa reconhecimento (DELEUZE, 2006a, p. 214). Ou seja, há erro toda vez em que o que é sentido, percebido, lembrado, imaginado não for confirmado como o mesmo (semelhante) pelas faculdades. Por isso, o erro é considerado apenas como uma “falsa repartição dos elementos da representação” (DELEUZE, 2006a, p. 214) que designam por oposição, analogia, identidade e semelhança; ele “é apenas o reverso de uma ortodoxia racional” (DELEUZE, 2006a, p. 214). Por ser encarado como uma falha do bom senso sob a forma do senso comum (DELEUZE, 2006a, p. 215), o que ele promove entre os conceitos é o “arrependimento” (DELEUZE, 2006a, p. 217). Ou seja: se não tomamos o falso por verdadeiro, tal como ordenam as condições do senso comum e do bom senso, o que sobra é uma espécie de arrependimento, desrazão; é como se não soubéssemos ajuizar melhor.

Quando esse senso comum se derrama sobre as sensações e as faculdades da bela alma (que tudo sabe pela sua boa vontade e a reta natureza do seu pensamento), dá-se a grave transcendência de que falava *notre ami* (DELEUZE, 2006a, p. 214 et seq.).

O erro, enquanto apenas falha do senso comum, é sempre referente à representação e sua extrapolação transcendente, e não à própria imanência. A imanência não concebe conceitualmente o erro como uma falta, mas como uma presença (a besteira, cf. nota nº 49) que sempre pertenceu ao fundo pré-individual (cf. nota nº 102). Portanto, guardemos as diferenças entre o erro como falha do senso comum e como fato que pertence ao fundo, à individuação (cf. nota nº 102).

É curioso como o trabalho com as ideias entre os jovens alunos é, muito frequentemente, cerceado pelo zelo ou regramento abusivo da parte do (a) professor (a), que parece temer o erro das pressuposições dos estudantes que podem ferir a lógica dos enunciados. Esta enfatiza o erro cognitivo, e o sentido de arrependimento ela o extrai do senso comum das faculdades e do bom senso.

A aula é a ocasião dos enunciados apofânticos¹⁰⁹ e não do sentido. É o lugar onde as coisas devem ser ditas. E que saíamos todos de lá com a sensação de ter adquirido algum conhecimento.

Deleuze diz que não podemos “formular ao mesmo tempo uma proposição e seu sentido, nunca podemos dizer o sentido daquilo que dizemos. O sentido, deste ponto de vista, é o verdadeiro loquendum, aquilo que não pode ser dito no uso empírico e só pode ser dito no uso transcendente” (DELEUZE, 2006a, p. 223). Com isto, vemos melhor a restrição do que nomeia o erro no campo das asserções. Por outro lado, na esfera do sentido (não confundamos com o sentido indefinido proveniente de uma asserção derivando de outra) o erro e a besteira não são tocados nas aulas de filosofia.

Para escapar da esfera das asserções e dos seus verdadeiros e falsos, das interrogações que inundam a aula e não cumprem mais do que o papel de uma comunidade de segurança em que alguns sabem e respondem a outros que ainda não sabem e perguntam, e entrar na esfera sutil do sentido propriamente, é preciso desdobrar ao invés de reduplicar conceitos. É preciso pôr os pés em territórios

¹⁰⁹ Para Aristóteles, apofântico é todo e qualquer enunciado que descreve o mundo real e dele podemos dizer se é verdadeiro ou falso.

distintos da esfera das asserções, porque o sentido, como diz *notre ami*, é extraproposicional.

O problema de Uhma com a imagem do pensamento era que sem a necessidade substancial, o acontecimento importante, a compreensão como efeito do sentido extraproposicional, não era possível ser leal ao aprender, quiçá sentir prazer em aprender.

Como professora, sentia que havia muita energia consumida em torno de uma imagem quase vã que não alcançava o sentido de pensar e fazer filosofia. Este problema provinha de seus alunos. Eles o declaravam das mais variadas formas: uns dormiam, outros gritavam, outros não ouviam, outros alheavam-se como autistas, outros não compareciam e alguns até migravam.

Nossa escola, nossa aula, nossa filosofia são ainda por demais cartesianas. Ansiamos por métodos. Precisamos desesperadamente deles. E uma vez reconhecendo alguns, experimentamo-los para servirem à clareza e solução de problemas. Mas tudo que conseguimos é a regressão infinita do “eu penso que eu penso que eu penso...”, essa potência de proliferar a reiteração (DELEUZE, 2006a, p. 224). Por mais que queiramos a abertura à criação (mais facilmente a criatividade) não conseguimos descolar o pensamento da sua imagem. Embora ainda e sempre pensamento, longe fica a invenção dessa imagem.

Quando se fala em invenção é quase inevitável o preconceito ou suposição de uma atividade extraordinária do espírito. Ninguém deixaria de lembrar tantas histórias estapafúrdias (algumas talvez verdadeiras) sobre aqueles que inventaram, sobre os insights que sofreram ou os sonhos que tiveram revelando-lhes soluções, algumas das quais tendo resultado em inventos. Contudo, nem um pouco fantasiosa é a descrição do sentido que Kastrup (2007, p. 172) dá ao aprender que leva ao inventar, baseada nos trabalhos de Varela, Thompson e Rosch: “A aprendizagem só se consuma verdadeiramente quando a relação simbólica é transformada em acoplamento direto, eliminando o intermediário da representação”. Kastrup diz que para Varela a aprendizagem é

[...] enação [a percepção e a cognição guiadas a partir da vivência sensório-motora], encarnação ou corporificação do conhecimento [...] a cognição passa fora do registro da representação, em acoplamento direto com a matéria que o mundo fornece. Aprender não é adequar-se à flauta [exemplo em questão], mas agenciar-se com ela (KASTRUP, 2007, p. 172 – entre colchetes nossos).

Também para Deleuze o agenciamento é uma forma de comunicação sem mediação da representação, vê-se que a invenção é bem a expansão de várias destas situações e suas conexões. Não há muito a fazer para se começar a inventar ou criar: basta que se comece a pensar e a sentir de novas maneiras.

Ainda que quiséssemos ir longe sobre o que é a filosofia, poderíamos sempre retornar ao pressuposto de que ela é, em última análise, pensar, aprender. Para que mais, se é tudo que cabe no mundo? Além do mais, pensar e aprender reportam invariavelmente ao defrontar-se com os signos. Tirante todos os signos cristalizados pela objetividade e universalidade, e que o pensamento pouco ou nada mais tem a fazer com eles, resta o próprio pensar, criar, inventar, potenciar o *sentiendum*, o ser do sensível (DELEUZE, 2006a, p. 204) e capturar nas coisas seu grau de diferença, sua diferença de natureza. Dizemos grau de diferença e não diferença de grau (cf. nota nº 90). Esta última é apenas o caso de qualquer qualidade que se estende por semelhança pelas coisas e os seres.

Imaginemos uma situação aparentemente trivial como a comparação entre dois alunos: um possui um talento excepcional para os cálculos, o raciocínio lógico-matemático; o outro, com o barro, a escultura. No modelo político-econômico-social em que vivemos¹¹⁰, o talento de ambos é medido por uma diferença de grau. O grau é uma extensão quantitativa e qualitativa mensurável que remete a um modelo referente, em que um dos operadores principais é o critério da semelhança (os outros são a analogia, a oposição e a própria identidade).

Sob o mesmo padrão, referente à mesma identidade (as necessidades do mercado), a que se assemelha o talentoso aluno da lógica e, por sua vez, o escultor? O primeiro responde a um grau da diferença mais cobiçável dado o aproveitamento que ele tende a ter nas áreas mais tecnológicas do mercado; o segundo recebe um grau de diferença, digamos no mínimo, insípido. Assim, tudo que temos é a integral de uma semelhança que dispõe sobre a diferença de graus relativos a um modelo que produz quase todos os conceitos que conhecemos.

Absolutamente diverso disto é a diferença de natureza ou grau da diferença. Sob esta hipótese e critério, no caso dos dois alunos não haveria a menor chance de assemelhá-los, dado que os graus que os diferenciariam seriam de natureza, e, por

¹¹⁰ Mas também, e sobretudo, em vista da “visão moral do mundo que assim se prolonga e se representa nesta identidade subjetiva afirmada como *sensu comum (cogitatio natura universalis)*” (DELEUZE, 2006a, p. 370) que orienta o pensamento.

consequente, o que se obteria por este critério seria a diferença propriamente. Sobre este ponto, que é tão caro aos processos de criação dos conceitos, diz *notre ami*: “As diferenças de graus são apenas o mais baixo grau da diferença, e as diferenças de natureza são a mais elevada natureza da diferença” (DELEUZE, 2006a, p 337).

Vimos até aqui, neste capítulo, alguns problemas importantes com a imagem do pensamento filosófica. Vimos que o *começo* é um dos grandes desafios para o pensamento, assim como à aula, ao programa¹¹¹ de ensino, seu destino e finalidades e, sobretudo, para fundar o fazer e pensar filosofia *entre* alunos.

Começar não seria tão árduo não fossem os pressupostos. Evidentemente que não se trata de suspendê-los ou desconsiderá-los. Muito ao contrário: trata-se de uma aproximação especial a eles, a ponto de neles percebemos tudo o que é estável sendo rigorosamente instável, decidível sendo-o também indecidível, e tudo que é passível de ser substituído. Confrontados desta forma, os pressupostos podem deixar de representar um obstáculo ao pensamento.

Alunos e professores estão encharcados de pressupostos. A visão que um (a) jovem de quinze anos pode ter do mundo, da família, dos amigos, da formação, da escola, dos professores, da arte, da cultura em geral, é em boa medida imprevisível. Não obstante ela seja confirmável e pronunciada nos moldes dos lugares-comuns mais indicados pelo pensamento da representação. De qualquer forma, quem saberá de tal visão se nem mesmo ele ou ela sabe?

A imagem moral da *cogitatio universalis* autoriza que os mais velhos, os mais experientes, e todos os detentores de uma Urdoxa possam dizer aos jovens o que eles devem saber ou ao menos induzi-los a tal, o que é quase o mesmo. Mas esta é exatamente a imagem que se busca derrotar. Porque esta não é a imagem dos desdobramentos das ideias e dos conceitos, mas sua reduplicação, uma louca continuidade. Por isso a questão do começo é muito mais penosa e perigosa do que poderíamos supor. Começar ou recomeçar com o pensamento implica em uma necessidade: fazer involuir diversos padrões consolidados. Frear os continuísmos para dar passagem ao novo.

¹¹¹ Como Daniel Lins (2005c, p. 1251), entendemos que o “programa” é, a princípio, oposto e nocivo à mobilidade, à leveza do ser, à escuta (id. p. 1252), às fugas de um pensamento que cria e se emociona com isso, que se alegra em sentir novos planos e horizontes, coisas bem pontuais de uma pedagogia rizomática. Contudo, imaginamos um programa que sirva a um projeto (Lins prefere este conceito à programa) genuíno à experimentação. Então, ele permanece sendo “programa”, porque será roteiro e execução do projeto maior de um pensamento que pensa, que cria, a despeito de toda a representação.

Luiz Orlandi (2009e) diz que a pergunta notável que perpassa todo o pensamento de Deleuze é “Como recomeçar o novo?”. Como recomeçar o que sempre está aí, esse *hic et nunc*¹¹² que é novo porque está aí? A natureza faz isso com a necessidade de repetir indefinidamente o mesmo da diferença. Ela não só repara, supre, reordena, mas germina o tempo todo diferença, não obstante a observação científico-mecanicista atribuir-lhe a repetição do mesmo semelhante (sobre os estados de coisas e suas condições aplicam-se funções constantes, valores variáveis, mas como diferenças de graus e não graus de diferença; o mecanicismo científico busca “dar referências ao caos, sob a condição de renunciar aos movimentos e velocidades infinitos, e de operar, desde início, uma limitação de velocidade: o que é primeiro em ciência é a luz ou o horizonte relativo” [DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 59]).

O que deve nos levar a recomeçar o novo e não o mesmo semelhante? Para Orlandi, *notre ami* cria o recomeço do novo em filosofia como quase única possibilidade de desdobramento conceitual de encontros intensivos. Se a necessidade é causa desse recomeço ela também é efeito. Tudo aquilo que brota da atenção, da sensibilidade, da sensação pelos “entretempos”¹¹³ (ORLANDI, 2009e) faz advir necessidades. Um doar-se à intensidade dos entretempos faz surgir outras necessidades que não são simplesmente dadas na experiência, mas inventadas. As formas superiores das coisas que estão nesse “aqui e agora” são a virtude da imanência que corre nos entretempos (in) tensos que nos aguardam pelos dias afora.

¹¹² O “aqui e agora”.

¹¹³ Por que entretempos, intermezzos? Porque é “A única maneira de sair dos dualismos, estar-entre, passar entre, *intermezzo*, é o que Virgínia Woolf viveu com todas suas forças, em toda sua obra, não parando de devir. A moça é como o bloco de devir que permanece contemporâneo de cada termo oponível, homem, mulher, criança, adulto. Não é a moça que se torna mulher, é o devir-mulher que faz a moça universal; não é a criança que torna-se adulto, é o devir-criança que faz uma juventude universal” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 60).

CAPÍTULO III – OS CONCEITOS E AS LINHAS DE FUGA À IMAGEM DO PENSAMENTO

Tudo que vimos até aqui são problemas que circundam a imagem do pensamento. Estes problemas são disputados por personagens conceituais. Os conceitos, dizem Deleuze e Guattari (1992a, p. 9) “têm necessidade de personagens conceituais”. Mas o que é um personagem conceitual? Será cada um que se inscreve no pensamento de Uhma - filha, aluna, namorada, atleta, artista diletante, esposa, mãe, professora? Não exatamente. Estas são personas¹¹⁴, tipos psicossociais. *Nos deux amis* dizem que as “desterritorializações e reterritorializações do pensamento transcendem as psicossociais” (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 93), e que aquelas não se reduzem a estas. Mas é através dos tipos psicossociais, afeitos a uma época e momento histórico, que é possível percebermos os traços dos personagens conceituais. Por sua vez, é através destes que todos os sintomas físicos e mentais, as relações, modo de existência dos personagens psicossociais “se tornam suscetíveis de uma determinação puramente pensante e pensada que os arranca dos estados de coisas históricos de uma sociedade, como do vivido dos indivíduos, para fazer deles traços de personagens conceituais [...]” (DELEUZE;GUATTARI, 1992a, p. 93). Portanto, distintos, personagens conceituais e psicossociais remetem-se uns aos outros.

Consideremos mais alguma coisa sobre o personagem conceitual. Se por um lado o personagem psicossocial nos torna sempre outra coisa (filho, mãe, aluno, professora, amigo), isto se dá por uma despotenciação. Ou seja, para ser filho, despotencio meu papel de amigo; para ser professor, despotencio a persona pai; para ser pai, despotencio minha própria persona de filho. Com o personagem conceitual dá-se o contrário: tornar-se outra coisa não pode representar despotenciação do que já fomos. O personagem é conceitual porque o conceito potencia todas as forças que já nos tornam outra coisa sem que sejamos subtraídos das forças que já fomos, mas que não deixaremos de ser, embora já sejamos outros. O conceito para o personagem conceitual ficaria privado de sentido se não concordasse com os outros conceitos (DELEUZE;GUATTARI, 1992a, p. 103), ou

¹¹⁴ Lembramos deste conceito reconstruído por Carl Gustav Jung em *Tipos Psicológicos* (s/d, Tradução Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar).

seja, com o que já fomos e permanece. Não extinguiremos jamais as formas que já fomos. Elas estão e permanecem em contato com os novos conceitos.

Por fim, o personagem conceitual (seja com o indivíduo, um signo, um símbolo, uma atitude, uma força, um sentimento, o pensamento, uma vida, a imanência) não se passa pelo que *nos deux amis* chamam de

[...] o mau gosto em filosofia: a redução do conceito a proposições como simples opiniões; a submersão do plano de imanência* nas falsas percepções e nos maus sentimentos (ilusões da transcendência ou dos universais); o modelo de um saber que constitui apenas uma opinião pretensamente superior, Urdoxa; a substituição dos personagens conceituais por professores ou chefes de escola (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 105 – (*) – cf. p.4 deste nosso texto e nossa nota nº 5).

O personagem conceitual é o construtivismo de um pensamento que – *fiat* – se faz, torna-se. O personagem, assim como a filosofia, vive sob uma crise ininterrupta.

O que será do ensino de filosofia se abstrair-se da imanência do plano, dos conceitos que essa imanência faz emergir e dos próprios personagens – o que cada aluno e professor pode se tornar, não pela via dos papéis inscritos pela boa natureza do pensamento natural e da boa vontade de cada um, mas pela vi(d)a de um *gosto* que se compromete com os melhores problemas, aqueles que valem uma vida?

Uhma recomeça o novo por aí. Consome-se nos seus personagens conceituais, que se ligam a uma miríade de outros personagens vindos de muitos filósofos e artistas. Seu pensamento para ensi(g)nar a pensar, aprender e criar é, sobretudo, da ordem do conceito, e não da persona, suas proposições e discurso. Os papéis que ela precisa aprender a acolher são os de problemas e pensamento que formam personagens conceituais (necessidade e criação) como soluções de vida, e não apenas aqueles que incumbem a persona de decalcar resoluções sobre diversos problemas.

Quantos personagens conceituais e outros semiconceitos ligados a eles vieram até aqui conosco e buscam reconstruir em Uhma (quem sabe em cada um de nós) a senda do aprender! Relembremos seus nomes: amigo, amizade, *philia*, encontro, negativo, erro, besteira, pensar, plano de imanência, imagem dogmática ou moral do pensamento, imagem do pensamento pedagógica, imagem do pensamento filosófica, imanência, conceito, percepto, afecto, terapia, crítica,

diferença, pensamento e filosofia da diferença, diferença de grau, diferença de natureza, poiésis, alétheia, representação, reconhecimento, identidade, oposição, analogia, semelhança, acontecimento, necessidade, criação, invenção, devir, fazer filosofia, proposição, jogos de linguagem, problema, solução, aprender, saber, ideia, heterogênese, multiplicidade, atual, virtual, possível, real, gosto, cuidado de si, sentido, empatia, zonas de vizinhança, ziguzague, precursor sombrio, cartografia, impensado, questão, singularidade, individuação, genitalidade, signos, sinais, corpo sem órgãos, organismo, instituição, instinto, voluntariedade, involuntariedade, recomeço, novo, caos, intensão, atrator, estranho atrator, crivo, efetuação, contraefetuação, mapa, decalque, territorialização, desterritorialização, retorritorialização, ser do sensível, potencializar, despotencializar, agenciamentos, corpo, satisfação, desejo, prazer, sub-repção (da representação sobre a diferença), geoeeducação, geoaprendizagem, atopia, pathos, micropolítico, resistência, microações, microengendros, sineidesia, exegesisar, pretendentes, rivais, pseudoamizade, imagem-tempo, imagem-movimento, imagem enciclopédica, imagem pedagógica, imagem mercadológica ou do marketing, reflexão, contemplação, agonística, pressupostos, inatismo, inflexão, intuição, duração, memória, doxa, res gestae, rerum gestarum, transcendência, sentimento, Urdoxa, Epistemon, Eudoxo, Poliandro, senso comum, bom senso, eterno retorno, semiquereres, persona, boa destruição, simulacro, cópia, modelo, entre, esquizo, entretempo (intermezzo), topóis, professor (a) de pensamento, arrependimento, enação, rizoma.

Como dissemos, alguns destes conceitos tornaram-se personagens conceituais e outros se oferecem como rivais pretendentes para sê-lo também. Mas, além disso, há termos que jamais se transformarão num personagem conceitual, mas que servem a este como as formigas obreiras forrageiras servem segurança, limpeza e alimentação à colônia. Trata-se de uma complexidade sistêmica de agenciamentos de ideias, problemas e conceitos que evocam devires. É o movimento da vida que não pode ser estancado pela representação.

Nosso tema e campo problemático – o ensino de filosofia – está subsumido a infinitos desenhos desses agenciamentos. São as interconexões, combinações, simbioses e mutações dos conceitos que sugerem inúmeros desenhos (fugas, e não saídas ou simples soluções) ao tema, ao pensamento e ao devir. Os conceitos fazem seu desenho das relações deles mesmos dentro do campo, mas sem declarar

sua exclusividade a este ou aquele plano; há uma migração a diferentes planos. Então, como um *patchwork*



115

professores a alunos vão formando desenhos com o *fazer filosofia*.

Começar o recomeço, a forma de desenhar o caminho, aula após aula, os assuntos dentro do tema, os saberes-conceitos, produto legítimo da representação, herança cultural, potência que não reverbera dentro de um/a jovem de 15, 16 anos... (nós, professores de filosofia temos que tomar cuidado com as “tecnologias” do saber – a proverbial Urdoxa) Então não demora sobrevém o desânimo, as interrupções, o perder-se no meio do caminho. Mas tudo são casos de “meio do caminho”. Dos intermezzos partimos sempre. Alinhavamos os retalhos e construímos nossas aulas-patchwork.

Não podemos esquecer que a nossa vida de alguma maneira é contada por outros. Podemos ver um filme que documente isto. Somos uma matéria só (Uno-Mono) em multiplicidade (Pluralismo). Monismo igual a pluralismo.

O *Encontro* revela um primeiro espaço do acontecimento: como estamos de movimento. Qual a minha, qual a sua mobilidade? Como percorremos nossos pensamentos, nossos dias, nossas possibilidades e oportunidades? O acontecimento fala dos agenciamentos. Como e o que estamos a fazer com o corpo? O agenciamento dos *Encontros* que nos vemos desafiados são expressões de choque, tensão. É sempre o novo que nos assombra. Mas é lamentável que tenhamos tanta aptidão com o novo. Por exemplo: nosso primeiro contato com uma turma do primeiro ano do ensino médio. Depois, superadas as tensões iniciais, mais lamentável torna-se a nossa aptidão por dar tudo por conhecido, sabido, controlado, interpretado, configurado. O que sobrevém é a rotina e o enfado natural. Exemplo: aluno tal eu já sei como se comporta, como pensa, “conheço-o muito bem”. Melhor seria manter o “desconhecido”; manter a ideia de que nunca sei e devo me preferir

¹¹⁵ Retirado do Endereço <http://pt.wikipedia.org/wiki/Patchwork> Acesso em: 09 fev. 2010.

ver observando sempre o que deve estar por vir. Do contrário, o que eu faço é congelar os movimentos, criar todas as referências sem as quais eu pareço não ter chão.

As minhas margens deveriam ser sempre a de unir retalhos. Acontecimentos e Encontros patchwork. Vem o professor de um lado com as suas sobras de vivência até ali e o jovem aluno com as suas, juntam-se e então... O Encontro precisa ser entendido como essa costura preciosa de retalhos de vidas e do mundo. Todos os desenhos então são possíveis e muitos precisam ser atualizados (desvirtualizados). O Encontro e seus acontecimentos precisam dar conta do que não funciona mais ou funciona precariamente. O que em mim eu preciso deixar, pois já não me serve ou até mesmo me atrapalha a viagem? Eis o momento da necessidade. Sentido isto, nosso próximo instante acontecimental da necessidade é pensar o que nos potencializa, o que eleva nossa energia para cima, nos deixa em estado de alegria e paz. Este momento da necessidade é o momento que define nossa qualidade com o aprender. E não podemos ignorar que essa qualidade só se realiza se o corpo entender que sim, que está ali um instante de regozijo, de uma satisfação inominável. Não esqueçamos os entrelaçamentos que proporcionam entre si estes termos-conceitos: encontro, acontecimento, necessidade, sentido, alegria, criação. Não podemos imaginar esgotar o acontecimento em “o que se dá” (na sua efetuação), pois este é o seu lado danificado pelos problemas que entram e saem de nossas pautas com soluções que mais parecem placebos. Precisamos ter a necessidade e atenção aos movimentos de contraefetuação dos acontecimentos. Eles se encontram por *entre*, nos *intermezzos* do que se dá. A questão é: o que é nosso e precisa ser nosso e que é a expressão do acontecimento? Se ficamos apenas com a efetuação do acontecimento (a aula rendeu, não rendeu, os alunos se interessaram, não se interessaram, o programa está sendo vencido, os alunos estão respondendo bem às avaliações, atingiu-se objetivos) é provável que muito pouco reste a todos. O semestre seguinte chega e com ele a sensação de que não se guardou nada do anterior, que dirá do ano anterior. Por outro lado, se atravessamos e nos deixamos atravessar pela contraefetuação do acontecimento (sua corpografia), que nos reserva todos os fluxos possíveis (sentimentos de toda ordem, disposição para rever cada instante, imaginar devires dentro do que acontece) coisas ficam e se fixam em nós. Cria-se uma memória que é já pura duração. Portanto, não é duração cronológica, numérica, quantitativa, espacial, mas, aiônica, numênica, qualitativa,

temporal. Memória que não é cognitiva, mas invencional. O acontecimento são todos os dispositivos que cabem nele e que se armazenam na duração, e o que ele faz parece ser o preenchimento de imensos espaços para abrigar um sujeito. O patchwork também tem essa expressão manifesta: são forças que se reúnem para criar formas (segundo Deleuze (1987b, p. 167), um princípio geral para Foucault).

No caso de Uhma, todo o trabalho que ela empreenderia buscava alcançar o encontro como momento e expressão do coletivo. Todas as singularidades dispostas ao acontecimento como individuação coletiva. Todos os temas teriam de reduzir-se ao encontro de cada um consigo e com o outro.

Aprender e pensar é o que é a filosofia. Que os encontros de pensar, criar, acontecimar – todos sempre no mesmo espaço, a aula – pudessem devolver cada um dos participantes a si mesmo e sentir o que foi feito com o tempo. Aisthesis. O fundo de qualquer necessidade é sempre estético. Esse fundo é permeado por relações de poder. Há sempre alguém que já aprendeu algo melhor que os demais, que produz melhor que os demais; mas tanto ou mais duras são as relações de poder que se enunciam dentro de nós: quando desistimos, por exemplo, de aprender determinada coisa ou abandonar o grupo de aprendizado. O grande movimento da estética é quando cada um volta-se para si, sem se deixar afetar por essas forças que criam potências negativas, e passa a fazer o melhor que pode por si mesmo. A finalidade estética contida na necessidade, desde que acessada, joga-nos para encontros e devires inesperados.

Não deveríamos nascer somente uma vez ou por ocasião de fatos drásticos que quase nos roubam a vida, quando costumamos dizer “nasci de novo”. O nosso nascer de novo deveria ser permanente. Um *intermezzo* a todos os instantes das nossas rotinas diárias. Uma necessidade de pensar, inventar, acontecimar, aisthesisar o tempo que é sempre *duração*. O pensamento precisa desse plano, dessa imanência. Sem isso não há pensamento.

De nada vale o conhecimento, a informação, o tema, os conceitos, o método, a habilidade de jogar com todos os elementos cognitivos se não percebemos o que pede e pode um corpo.

Este é um momento vital da necessidade: quando o corpo fala. E quando o corpo é escutado o pensamento pensa. Não se trata de uma *mens* e uma *res* cartesianas. O corpo está no pensamento, mas raramente este escuta aquele. A potência positiva do *affectus*, como colocava Spinoza, está na relação íntegra entre

o corpo e o pensamento. Toda necessidade liberada desse encontro é, sobretudo, estética. O corpo recebe as forças de fora e repassa ao pensamento blocos estéticos¹¹⁶ ainda brutos para serem esculpidos por este. O encontro tem essa conotação de um pensamento que entende o caráter e a condição inacabada dos blocos e se põe a lapidá-los. O pensamento cria uma estética do que o corpo sente. Cada força e forma vai se constituindo em um *leitmotiv* para o pensamento. Pronto. Tudo que ele faz a partir daí, sob o caráter da necessidade, é pensar, criar, aprender.

Um Eu ensimesmado vai pouco a pouco desaparecendo e se transformando numa coisa estética. Isto é muito distinto do que o pensamento sozinho tentar fazer o movimento de sensibilização a conceitos proposicionalizados.

Para que o pensamento possa fazer o que tem de fazer, é preciso dar muita atenção às escolhas que o corpo vai fazendo. Por isso, podemos dizer que o primeiro (vamos chamar assim) e imprescindível encontro é o que o pensamento faz com o corpo. Não pode haver dúvida de que nada é mais imprescindível e necessário do que esse primeiro encontro. Por conseguinte, um dos mais fortes disparos estéticos acontece nesse encontro. A expressão do corpo cai, literalmente, sob o pensamento, assim como sob a experiência representada. Isto quer dizer que o pensamento precisa afastar minimamente o expresso pelo corpo (vias do desejo) das representações da experiência.

Imaginem as forças contidas nesse encontro quando, por exemplo, Uhma posta-se pela primeira vez diante de uma turma de alunos do ensino médio. Imaginem o que o corpo tem a dizer. No decorrer desta atividade o corpo está em encontro com o pensamento? Quais são os lances de desejo e como são tratados na relação entre o corpo e o pensamento? Que estética se forma aí? Quanto das ações do pensamento não se imobilizam na representação?

Um projeto (como dizia Daniel Lins, e não um programa) de pensar, fazer filosofia em grupo significa todos se deslocarem de suas bases de pensamento para

¹¹⁶ “Blocos de sensações” (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 211); “As sensações, perceptos e hábitos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si” (id. ib.). Arte, aqui, como lembra RIZZO (2008b, p. 23), é no sentido que lhe atribuía Foucault: “modo de existência, de invenção de possibilidades de vida, possibilidades essas que não cessam de se recriar [...]”. Ou ainda como a conotava Nietzsche: “arte significando força criadora, que está em devir, imprimindo a este um caráter de ser [...]” e Deleuze e Guattari ratificavam: “a arte quer criar um finito que restitua o infinito” (id. ib.).

um ponto comum. Isto deveria garantir que o professor (especialmente ele) não quisesse preponderar seus conhecimentos, suas informações, seus desejos sobre o grupo. Um projeto é já um corpo coletivo sensível capaz de oferecer blocos estéticos a um pensamento coletivo. Como diz Cerletti (2009e, p. 37): “O sujeito educativo-filosófico é, em sentido estrito, um sujeito coletivo, que envolve um pensar compartilhado (dialógico) no marco de uma aula e situa os olhares pessoais”.

Obviamente, que as singularidades de cada um não serão ignoradas, mas serão cuidadas de modo a não confundirem o trabalho de pensamento que se propõe justamente a ser extrassingular, extraindividual. Assim é que veremos cada um exercitando seu próprio afastamento de si mesmo. Este é o momento estético do pensamento chegar a perceber os graus da diferença e não as diferenças dos graus. O momento em que a heterogeneidade do indivíduo se conecta com a heterogeneidade do grupo, e não a heterogeneidade do ambiente que gera a homogeneidade no indivíduo para torná-lo mais apto a ela. Numa palavra: o que deve retornar ao grupo é a heterogeneidade do indivíduo e não sua homogeneidade – caso em que o indivíduo se anula pelo pensamento representacional. Podemos dizer que só há pensamento e criação quando as heterogeneidades (as diferenças de naturezas ou graus da diferença) do grupo ou ambiente (*milieu*) coabitam harmonicamente. Esta é a condição estética por excelência do aprender e criar – circunstância maior em que viceja a filosofia.

Todo nosso tempo cronológico, toda nossa energia e esforços de estarmos dentro de uma sala, em uma aula de filosofia, estariam justificados se pudéssemos sentir que apreendemos encontros com nossos corpos e pensamentos; de que chegamos a alguns pontos interessantes e importantes não a despeito de nossos desejos, mas favoravelmente a eles.

Qualquer outra forma que se dê a esse caminho, deformando-o, não representa uma formação profunda de si, uma necessidade e um devir incessante.

Como pensar um coletivo senão nestas condições? Neste, como em outros momentos desta escrita, não temos dúvida de que uma de nossas perguntas inconvenientes é “Mas como isto é possível entre alunos do ensino médio, jovens entre quinze e vinte anos?” Então nossa resposta é muito direta e consciente: primeiro, este trabalho não se incumbe do dever de lançar às práticas escolares alguma fórmula, receita ou solução aos problemas de ensinar filosofia e, muito menos, arroga-se o direito de noticiar que este ou aquele caminhos são melhores do

que outros. O que uma turma, na disciplina de filosofia é capaz de atestar acerca do que fez, do que conseguiu ou não com seu trabalho, é distinto da avaliação de outros grupos, que por sua vez é muito distinto do que almeja a instituição. Portanto, à filosofia, receitas, fórmulas, métodos não bastam.

Segundo, no enunciado da nossa pergunta inconveniente, a palavra “possível” é exemplar para mostrar os riscos em que nos vemos quando restringimos a realidade ao conjunto das soluções a priori que se decalcam sobre os problemas. Ficamos sem a perspectiva da criação, sem a oportunidade dos problemas contribuírem para a criação de novas formas de pensamento. Ficamos vetados de aprender o que amamos e amar o que aprendemos. E sem a paixão a filosofia não existe, porque a paixão responde pelo que é mais essencial: o desejo, que carrega a pergunta sobre a vontade “Quem quer?” (lembrando a nota nº 100 sobre o eterno retorno). E tanto a paixão como o desejo procuram a reciprocidade no outro. O pathos, acometendo-nos, internaliza-nos; o desejo, externaliza-nos. Nenhuma paixão é menos do que impacto, quiçá tantas vezes constrangimento. Nenhum desejo é menos do que desmesura, excesso necessário. Então, paixão e desejo criam necessidades. As necessidades criam imagens especiais, conceitos que emergem de uma retenção especial do tempo, em que não se repetem tarefas a esmo, indefinida e automatamente. A repetição irreduzível à generalidade só se presta para chegar à diferença. São situações ou estados estéticos que se busca. Estados de encontros. Novos hábitos a um novo sujeito.

3.1 Linha de fronteira

Em dezembro de 2008, por ocasião do I Seminário da Linha de Pesquisa 2 – Práticas Escolares e Políticas Públicas do PPGE da UFSM, escrevemos um pequeno texto intitulado “O ensino de filosofia é um problema filosófico”. Em 2009 foi lançado o livro do professor Alejandro Cerletti, cujo título é “O ensino de filosofia como problema filosófico” (2009e). A coincidência dos nossos títulos é quase natural, uma vez que os estudos e pesquisas sobre o ensino de filosofia no ensino médio têm sido muito intensos nos últimos anos. Diversas reflexões são relativamente recentes em razão da recente obrigatoriedade da filosofia em todas as

escolas do nosso país, e também em razão das contingências e desafios que esta legalização, assim como o panorama só aparentemente estável que compõe a atual educação no Brasil, traz para dentro da escola.

O livro do professor Cerletti traz abordagens que não tocamos ou não aprofundamos em nosso texto. Por exemplo, “A formação docente: entre professores e filósofos” (cap. V), “Ensino de filosofia, instituições educativas e Estado” (cap. VI), “Em direção a uma didática filosófica (cap. VII). Todavia, com seus outros três capítulos, “O que é ensinar filosofia?” (cap. I), “O perguntar filosófico e a atitude filosófica” (cap. II) e “Repetição e criação na filosofia e em seu ensino” (cap. III) nossos textos se aproximam.

Com o subtítulo acima – “Linha de Fronteira” – queremos mais do que significar a proximidade das abordagens de Cerletti e as nossas. Chamamos atenção para o ponto que Cerletti atinge no seu texto e que parece nos deixar em uma linha fronteira: se a ultrapassarmos, só encontraremos do lado de lá um campo ou plano de imanência de aprendizado estético a uma nova imagem do pensamento. Algo como uma pedagogia a ser inventada por cada professor e aluno.

O principal intuito de Cerletti é pensar um trabalho de pensamento, que está sempre em construção, *entre* jovens estudantes do ensino médio. Trabalho que não pode se limitar a programas, modelos, metodologias, que necessita da criação do grupo que pensa e quer fazer filosofia.

Construir o problema filosófico ‘ensinar filosofia’ requer aceitar que se trata de uma questão de conceito e não apenas, ou simplesmente, de estratégias de ensino, de didática ou de metodologia. Levar ao conceito ou “ensinar filosofia” exige, por sua vez, reconhecer que as estratégias didáticas teriam um valor relativo diante das posições filosóficas que terão de ser assumidas, e poderão variar ante as diferentes decisões tomadas perante o problema ‘ensinar filosofia’ (CERLETTI, 2009e, p. 79).

Para Cerletti a proposta didática, para ter êxito, tem que estar harmonizada com o plano conceitual que o professor *desenvolve com o seu grupo*. Portanto, não impõe ao grupo.

Mas para ele, assim como para nós, o plano conceitual é que é o difícil caminho a ser construído, que é primeiro, necessidade, e dele, depois, alguma didática (que talvez até desconheçamos) sobrevirá. O plano é caminho de duas vertentes: uma subjetividade que se transforma e uma coletividade a se encontrar. Ambas estão contidas nesta proposição de Cerletti (2009e, p. 87): “Ensinar filosofia

é dar um lugar ao pensamento do outro”. Não podemos entender que existam aí sinais de poder, hierarquia, complacência ou urdidura (falsa horizontalidade entre professor e aluno). Dar um lugar ao pensamento do outro é já estar *no* e *com* o pensamento do outro; é estreitar um lugar conjunto, que é de *ambos*¹¹⁷. “Dar”, aqui, só completa sua transitividade com *uma atenção, uma necessidade*, que se configuram como *Encontro*. O lugar que se estréia é o lugar que faltava a ambos.

Nesta dissertação, como naquele nosso texto, procuramos pensar a desterritorialização de princípios e pressupostos de uma imagem do pensamento filosófica. Não tentamos, mas nos tornamos vivenciados com Uhma nesta ultrapassagem necessária de um plano conceitual agonizante a um território em aberto. Saltar de um plano proposicional estático, estéril, meramente discursivo, para um plano de sensações e percepções.

Nossa “Linha de Fronteira” marca o limite entre os organismos da representação e o corpo sem órgãos¹¹⁸ de uma terra de pensamento e invenção, livre para novas amizades.

Cerletti deixou-nos na última parada antes desse novo território. Seu ponto final (pelo menos no livro) é marcadamente ainda uma “estrutura mínima” (CERLETTI, 2009e, p. 93): o ensino de filosofia até ali ainda abriga-se 1) na subjetividade (formação e concepção) de *quem ensina*, 2) na problematização das posturas filosóficas (também a partir da subjetividade do mestre) e, portanto, ainda à mercê da necessidade de uma identidade (Urdoxa) que comande os pressupostos do pensamento (isto não se afasta do senso comum das faculdades e do bom senso de uma vontade voltada à verdade e à boa vontade do pensador), 3) nas circunstâncias institucionais e nas condições a priori de uma realidade social (portanto, ainda a formulação de problemas que são decalcados sobre as proposições, ainda “a ideia de que a verdade de um problema reside tão-somente em sua possibilidade de receber solução” [DELEUZE, 2006a, p. 229) condição em

¹¹⁷ O lugar de coabitação dos pensamentos e das necessidades é sempre de dois. O professor/a com Helena, o professor/a com Alexandre, Alexandre com Marisa, Marisa com Cláudia, Cláudia com o professor/a, e assim por diante.

¹¹⁸ Em nossa nota nº 48 comentamos sobre o CsO (corpo sem órgãos). Vale acrescentar que “uma terra” ou novos territórios de pensamento e invenção podem ser vistos como “desestraficações” da imagem do pensamento. Como lembram *nos deux amis*, precisamos cercar com *prudência* os estratos sedimentados da imagem do pensamento. É preciso preservar “a qualquer preço” (CASTAÑEDA apud DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 24 digital) muita coisa dessa imagem que vamos decompondo, para que o que nos reste dela fortaleça a nova imagem.

que não escapamos das decisões de ambivalência autoexcludente do *falso* ou *verdadeiro*).

Se levássemos algum passaporte para o novo território, neste documento iria escrito algo assim:

Mas não basta reconhecê-lo de fato, como se o problema fosse tão-somente um movimento provisório e contingente, fadado a desaparecer na formação do saber, e que só devesse sua importância às condições empíricas negativas a que se encontra submetido o sujeito cognoscente; é preciso, ao contrário, levar esta descoberta ao nível transcendental e considerar os problemas não como "dados" (data), mas como "objetidades" ideais que têm sua suficiência, que implicam atos constituintes e investimentos em seus campos simbólicos. Em vez de concernir às soluções, o verdadeiro e o falso afetam em primeiro lugar os problemas. Uma solução tem sempre a verdade que merece de acordo com o problema a que ela corresponde; e o problema tem sempre a solução que merece de acordo com sua própria verdade ou falsidade, isto é, de acordo com seu sentido. É isto o que significa fórmulas célebres como "os verdadeiros grandes problemas só são colocados quando são resolvidos" ou "a humanidade só se põe problemas que é capaz de resolver": não que os problemas, práticos ou especulativos, sejam como que a sombra de soluções preexistentes, mas, ao contrário, porque a solução deriva necessariamente das condições completas sob as quais se determina o problema enquanto problema, dos meios e dos termos de que se dispõe para colocá-lo. O problema ou o sentido é o lugar de uma verdade originária e, ao mesmo tempo, a gênese de uma verdade derivada. As noções de não-senso, de falso sentido, contra-senso, devem ser reportadas aos problemas (há problemas que são falsos por indeterminação, outros por sobredeterminação; [...]) Os filósofos e os cientistas sonham em levar a prova do verdadeiro e do falso aos problemas: é este o objeto da dialética como cálculo superior ou combinatória. Mas ainda aí este sonho funciona somente como um "arrependimento", enquanto as conseqüências transcendentais não são dele tiradas explicitamente e enquanto subsiste, de direito, a imagem dogmática do pensamento (DELEUZE, 2006a, p. 228, 229).

3.2 Fugas

Linhas de fuga (*lignes de fuite*), como diz Corazza (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 20 et. seq.), para com as imagens sedimentadas: tudo se repete de tal forma... e nós nos habilitamos a nos entreter com tanta repetição generalizável! Há mais espaço ao final da nossa escrita para exclamações do que interrogações. Perguntar é pesaroso demais. Responder, mais ainda. Ao respondermos corremos o risco de ser piedosos ou maldosos demais com as coisas.

Já com exclamar somos tentados a alguma autocomiseração travestida de otimismo miúdo ou arrependimento.

O fato é que o nosso problema – ensinar filosofia – vem recebendo diversas diretrizes (ou pistas) no decorrer desta escrita. Precisamos *criar* nosso problema, nosso sentido: gestá-los. O que fizemos até aqui foi criar uma espécie de rama rasteira, preparar um campo rizomático, um vórtice de conceitos para cobrir o título geral das nossas questões com os problemas mais importantes.

Não adianta apegar-se a um início, buscar um fim, reconsiderar tão-somente as contingências de aula, escola, filosofia e um/a jovem que precisa saber. É preciso recomeçar o novo. Experimentar. Sempre e mais experimentar, com a gana de esposar ideias e saídas que, certamente, estão em lugares afastados das generalizações, do charco das proposições. Sejamos amigos leais e atentos das saídas e das ideias. Sejamos as próprias *lignes de fuite*. Visitemos outros lugares que o pensamento reclama para si. Vislumbremos os platôs que nos aguardam. Para Gregory Bateson (apud DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32 digital) platô é “uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior”. Finalidade que parece instaurar o esquecimento dos problemas e o arrependimento no pensamento. Para *nos deux amis* platô é “toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32 digital). Se podemos considerar que os platôs não são uma referência ou ordem dada para temas, assuntos, conceitos, definições, conclusões, podemos tomá-los como linhas ou pistas que nos indicam os lugares que de direito os tópicos reclamam para si.

Consideremos o pensamento com um caudal: seu direito é de seguir ora a montante, ora a jusante. Quanto mais intensa a experiência conceitual, menor se torna nosso poder de determinar as ligações que os conceitos devem ter, seus cursos e verdadeiros lugares. Uma pedagogia dos conceitos que aglutina platôs é intensidade que nos acomete em toda sorte de imanência, desde que estejamos suscetíveis.

O vórtice de conceitos que para cá trouxemos têm de nos servir para movimentar muita coisa que ignorávamos (e tantas que nos permanecerão incógnitas ou desconhecidas). Desde o início, intentamos pensar nosso problema – ensino de filosofia – com conceitos-platôs, pois eles parecem permitir que

pressintamos novos lugares e problemas aos quais não chegávamos, e propor conectividades que, *naturalmente* (caso do senso comum e bom senso), não reconhecíamos ou não aceitávamos entre os problemas e os conceitos. Os conceitos-platôs não nos jogam para centros científicos ou ideológicos. Como queriam *nos deux amis*, os conceitos precisam é dar conta dos agenciamentos¹¹⁹.

Portanto, fica muito reduzida a possibilidade de seguirmos vendo nosso problema na base de significâncias e subjetivações (caso do pensamento que só funciona pelo regime de transmissão de dados preestabelecidos e hierarquias em um sistema arborescente). Dito de outra forma: se, tão-somente, significamos o problema ensino de filosofia a, por exemplo, déficits de leitura por parte dos alunos, prerrogativas e deveres docentes, estrutura escolar versus estrutura familiar, autoaprendizagem, autoconhecimento, o tema de interesse da comunidade, as condições infraestruturais de cada lugar, talvez percamos nossa energia tentando dar conta destes problemas e deixemos de prestar atenção à experiência a ser inventada com tantos outros problemas. Sob um certo rol de problemas assim postos, costumamos correr para ver o que podemos fazer por cada um, separadamente. A uns embolsamos soluções científicas (metodologias, didáticas, técnicas psicológicas, etc.) a outros, soluções ideológicas (formas curriculares, teorias educacionais, etc.). O fato é que se não podemos ver e resolver nossos problemas senão de um ângulo aconselhável, mais seguro, previamente estipulado ou comprovadamente mais adequado, então não temos direito à sua gestão. Não os temos, a não ser para que nos criem maior embaraço, constrangimento e arrependimento nas nossas decisões.

Não temos o direito de reclamar nenhum êxito sobre o ensino e aprendizagem com a filosofia, com o pensamento, se não cuidamos das questões que subjazem. Há sempre fundos, genealogias, linhagens esquecidas. E ainda que déssemos conta de conhecer tantas questões, jamais poderíamos falar em êxito. Não pensemos nas culminâncias. O bom êxito e o mau erro só são possíveis no pensamento da representação, sob a ordem do senso comum das faculdades e da sua boa distribuição, o bom senso.

¹¹⁹ Os agenciamentos maquínicos de desejos assim como os agenciamentos coletivos de enunciação (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 33).

Nenhuma questão ou conversa filosófica que se preze pode evitar ser aporética. Esta escrita não foge à regra. *Ensi(g)nar*¹²⁰ filosofia pressupõe a arte de escanfandrar. Criar é sempre um rumo extraordinário. Cada dia, cada aula, cada olhar, cada instante, intensidades, acontecimento, imanência, uma maneira de rabiscar uma contra-história. Encontros. Comungar a necessidade de dar oportunidades ao pensamento dessubjugando-o das proposições, destrancendentalizando-o de hábitos, gestos, tendências e sentimentos.

No fundo, a aporia é apenas uma exaustão. Uma pausa. Exaure-se um termo, uma conversação, um conceito, um platô, para dar passagem a um novo. Passagem ao que falta, ao que se perdeu, mas se conserva nalgum lugar para ser lembrado, restituído. O limiar da aporia nunca é o fim, um vazio, um nada. O melhor vem logo após. A partir dali vive-se e decidem-se as coisas experimentando, inventando, imanescendo. É preciso expirar hábitos. São necessárias pausas, retrocessos, solavancos. Topar com a turbulência dos platôs.

A filosofia vive assim numa crise permanente. O plano opera por abalos, e os conceitos procedem por saraivadas, os personagens por solavancos. O que é problemático, por natureza, é a relação das três instâncias. Não se pode dizer, de antemão, se um problema está bem colocado, se uma solução convém, se é bem o caso, se um personagem é viável. É que cada uma das atividades filosóficas não encontra critério senão nas outras duas, é por isso que a filosofia se desenvolve no paradoxo. A filosofia não consiste em saber, e não é a verdade que inspira a filosofia, mas categorias como as do Interessante, do Notável ou do Importante que decidem sobre o sucesso ou o fracasso. Ora, não se pode sabê-lo antes de ter construído (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 107-108).

Ensinar filosofia não é um tema aporético. Ao contrário. É uma imagem de pensamento (feita de muitas imagens) que se compõe da reunião de vontades, desejos, personas, personagens conceituais, afectos, perceptos¹²¹. E tudo isso são máquinas de consumir conceitos. Conceitos que se constroem sob necessidades.

¹²⁰ Um regime de signos que se restrinja à relação significado/significante é ilusório, pernicioso (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 84). Isto porque nem o conteúdo das coisas ou o que elas podem expressar é passível de ser encerrado nesse binômio semiológico. Portanto, se dizemos “ensinar filosofia” ficamos dentro de uma forma conteúdo e uma forma expressão correspondentes, que se ajustam pela relação significado/significante. Se dizemos *ensi(g)nar* filosofia, podemos pressupor que a relação lingüística foi ultrapassada, e o “g” no centro do verbo coloca as atividades com a filosofia em pontos que os signos podem ser, inclusive, assemiológicos (ib.). A natureza do *ensi(g)nar*, tão distinta do *ensinar*, deve-se a uma ampliação do pensamento frente aos agenciamentos no plano de consistência (aquilo que é destituído de metáfora – “tudo o que consiste é Real” [ib. p. 85).

¹²¹ Afectos e perceptos são blocos de sensações. A arte pensa através deles; a filosofia, através dos conceitos, e a ciência, das funções. “Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos,

A imagem do pensamento é uma máquina fantástica. Sua arquitetura é arborescente, com todos os seus canais, imantações, indutos, ligações, transmissões, procedimentos, (isso vem antes daquilo que vem após aquilo outro, e assim por diante.). Nela tudo se naturalizou. Assim como a Mecanosfera¹²² (a supermáquina Natureza), a imagem do pensamento se transformou numa máquina natural. Ao mesmo tempo, é óbvio e incrível que não possamos duvidar do seu funcionamento! Mas não é porque a imagem do pensamento se naturalizou, tal como a distinguimos até aqui, com suas sedimentações, coagulações (para usar palavras muito próprias de *nos deux amis*), que ela não possa ser *desestratificada*: tomada noutra forma, sob outros meios, com novos códigos. Desorganizar seus organismos. Torná-la menos onerosa ao pensamento e mais ciosa a uma vida: a imanência¹²³.

Os conceitos-platôs e outros personagens conceituais estão aí como rivais pretendentes para desobsoletar os conceitos-funções que naturalizaram aquilo que podemos denominar de organismos do pensamento: representação, senso comum, doxa, Urdoxa e bom senso. Vários platôs surgem como contra-ideário de uma filosofia instrumentalizada e instrumentalizadora, coarçônica¹²⁴. Quando ela parecia dar sinais de expirar (processo que perdurou por boa parte do século passado), eis que ressurgiu, com ar jovial na ágora (antiga praça grega, agora televisão) e no asty (antigo mercado, agora internet) de nosso século (nem mais, nem menos penetrante do que outrora, mas com maior interlocução com as diversas áreas humanas). Menos acadêmica, ela transita, benquista, por todos os ambientes e temas, sem se

são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 213). “Os afectos são precisamente estes devires não humanos do homem, como os perceptos (entre eles a cidade) são as paisagens não humanas da natureza. ‘Há um minuto do mundo que passa’, não o conservaremos sem ‘nos transformarmos nele’, diz Cezanne. Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o. Tudo é visão, devir. Tornamo-nos universo” (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 220).

¹²² Ver apresentação de François Ewald em Mil Platôs 1 (DELEUZE; GUATTARI, 1995, aba do livro). Depois a definição de Mecanosfera por *nos deux amis* (ib. p. 85). Na página 88 (ib.) lê-se: “O que chamamos mecanosfera é o conjunto das máquinas abstratas e agenciamentos maquínicos, ao mesmo tempo, fora dos estratos, nos estratos e interestráticos”. Os três grandes estratos, para Deleuze e Guattari, são “o organismo, a significância e a subjetivação. A superfície de organismo, o ângulo de significância e de interpretação, o ponto de subjetivação ou de sujeição” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 20 digital).

¹²³ Saudosa e oportunistamente, recorremos novamente ao título (aqui invertido por nós) daquela que é tida como a última escrita de Deleuze: *A imanência: uma vida...* (2002).

¹²⁴ Na antiga Grécia, o arconte era o legislador. A filosofia arcônica é essa que historicamente co-participa dos poderes, que sempre ajudou a governar. Filosofia que mais ilustra os *establishments* do que os combate.

deixar conotar como “mãe” de outros conhecimentos ou como a “última palavra”. Isso é novo e se é novo – convenhamos – é bom.

A esta altura, devemos nos perguntar: é o novo que deve nos salvar? Estamos nos lembrando da definição que Luc Ferry (2008) dá à filosofia.

A idéia que defendo no meu livro [Aprender a Viver], dando exemplos, é que a filosofia é uma doutrina do resgate, da "salvação", que, diferentemente das religiões, não recorre nem a Deus nem à lei: trata-se, para os filósofos de se salvar dos medos que impedem de chegar à vida boa, mas fazendo isso através da razão (e não pela fé) e por si mesmo (em vez de um Deus). Isso é a filosofia e nada mais e essa definição vale como eu mostro no meu livro para todas as grandes visões do mundo, de Platão até Nietzsche, incluídos! (entre colchetes nosso).

Desde o início da nossa escrita, muitas coisas ficaram implícitas para que pudesse o (a) leitor (a)¹²⁵ tornar explícitas suas lembranças ou suposições. O medo é, com certeza, um desses implícitos. Por que estaria tão preocupada a nossa professora e filósofa Uhma com os problemas da imagem do pensamento? Não seria o medo uma das razões aí embutidas? Medo dos efeitos da sua relação com o conhecimento, medo das determinantes da sua formação sobre a sua missão de lecionar, medo dos resultados de ambas as coisas sobre a sua relação com os alunos. Por que ela problematizava dessa forma a imagem do pensamento? Ela deseja o novo, o recomeço, mas também desejava ser salva “dos medos que impedem de chegar à vida boa”, como diz Ferry.

Pressupomos que o novo por ser bom deva ser a nossa salvação. Mas o novo nem sempre é o que estamos procurando. É tão comum estarmos em busca de identificarmos uma solução (reconhecimento) e nos depararmos com o inesperado, o intempestivo. Se é verdade que o novo é sempre bom, no sentido de ser necessário, é verdade também que nem sempre ele é bem-vindo. Sabemos bem da resistência que exercemos a tudo o que é novo. Esta é uma questão que atravessa a equação de toda mudança. Desejamos uma educação diferente, uma escola diferente, um pensamento diferente, uma filosofia não só diferente, mas da diferença, contudo, nossos hábitos não nos autorizam a trabalhar livremente pela mudança, pela diferença, pelo recomeço, pelos riscos, por uma obstinada e ousada experimentação.

¹²⁵ Especialmente, o (a) professor (a) de filosofia.

A imagem-máquina filosófica e pedagógica do pensamento emperra uma progressão. Cria como que uma estática nos diálogos, na aula de filosofia, nos temas, nos conceitos, nos encontros. Parece que tudo é corroído por essa maquinaria. Precisaríamos que o tempo passasse mais rápido para que o novo (se) (in)surgisse.

Em 1905, com a Teoria da Relatividade Especial, Einstein muda nossa concepção sobre o tempo. Passamos a entender que quanto mais rápido ele passa menor é a velocidade de um corpo em relação a ele. Como dizíamos acima, se torcemos para que o tempo cronológico passe mais rápido, para que o novo chegue mais rapidamente, isto quer dizer que a intensidade (velocidade) do nosso pensamento (interesses, sensibilizações, atenções), para resolver problemas, obedece unicamente à quantidade de tempo cronológico que se despeja sobre ele, e não à sua própria velocidade e direções.

Uma das definições mais importantes na Teoria da Relatividade Especial é a relação entre intuição e velocidade. As coordenadas e variáveis na física são extraídas da observação de corpos espaciais (seja um planeta, um automóvel ou qualquer outro objeto). De forma análoga, estamos pensando em coordenadas a partir dos movimentos do pensamento. Portanto, as circunstâncias da relação entre intuição e velocidade, no caso dos objetos, equivaleriam às circunstâncias da relação entre intuição e acontecimento no caso do pensamento.

Um exemplo muito corriqueiro para o que estamos pensando aqui entre intuição¹²⁶ e acontecimento é o que ocorre quando pedimos a opinião de alguém a alguma dificuldade psicológica ou moral que nos atinge. Normalmente, concluímos que a visão *de quem está de fora* é isenta e, portanto, mais favorável a um juízo e à própria solução do problema. Aí trabalham juntas a variável intuição e o movimento do pensamento, mudando o foco e a clareza acerca do problema e, por conseguinte, a percepção sobre os conceitos e os acontecimentos¹²⁷ que deles se insurgem.

¹²⁶ Conforme já comentamos em nossa nota nº 60. É preciso enfatizar que para Bergson uma das relações que ele fazia com o conceito de intuição era o de *simpatia* (*sym=união + pathos= sentimento em excesso, assujeitamento, sofrimento*). Pelo simples exemplo que oferecemos neste parágrafo, podemos concluir que a visão (sentimento) isenta que alguém possa ter por estar fora de uma situação é resultado dela poder *unir-se* a um *sentimento* (ser simpática) para com os vários aspectos do problema. A pessoa não é acometida de uma emoção ou sofrimento ao tratar com o problema; ela é quem, simpaticamente, pode acometê-lo. Já a própria pessoa envolta no problema, impossibilitada de bem julgar, é antipática ao seu próprio contexto e, portanto, não consegue intuir as melhores deliberações.

¹²⁷ “A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções” (DELEUZE; GUATTARI, 1992a,

O que queremos é relacionar as iniciativas da nossa professora Uhma para reagir à estática infligida pelo senso comum e o bom senso à imagem do pensamento filosófica e pedagógica com as suas efetivas mudanças de percepção. Pois ao fim e ao cabo o que ocorre com a percepção nada mais é do que o que ocorre com o movimento (do pensamento, no nosso caso) e com o tempo. Como diz Greene (2001d, p. 21 digital), “Não é de admirar que a nossa experiência diária não revele o fato de que a passagem do tempo depende do nosso estado de movimento”.

O que raramente os professores podem negar é que não são eles, exatamente, que conduzem o curso das situações, mas estas a eles. A partir do que levantamos nos últimos quatro parágrafos, tememos cair em considerações por demais simplistas, embora Greene (2001d) nos tranquilize quanto a isto, enfatizado em seu texto, a todo momento, que muitas ideias em física são por demais simples. Não fosse isso, continuaríamos com a culpa de uma ideia tão barata quanto esta de fazer uma analogia entre a relação do movimento do pensamento com o seu entorno e as percepções dos fenômenos físicos sobre velocidade e movimento dos corpos.

Diz Greene (2001d, p. 22 digital): “O princípio da relatividade resulta de um fato simples: sempre que discutimos a velocidade e a direção do movimento de um objeto, temos de especificar com precisão quem está fazendo a medição”. Dito isto, podemos perguntar o que têm nossos problemas acerca da imagem do pensamento a ver com essas leis e pressupostos da física? Se, na frase de Greene, substituirmos “objeto” por “pensamento”, chegaremos a nossa primeira suposição: os problemas sobre a imagem do pensamento, o senso comum e o bom senso, embora de natureza diversa da física dos fenômenos corpóreos, não podem ser excluídos das condições gerais destes. Talvez nem seja uma analogia o que de fato estejamos fazendo, mas a conexão de fenômenos distintos que obedecem a uma mesma lei ou ordem fenomênica geral. Ou seja: fenômenos corpóreos, em muitos pontos, afinam-se em suas características com fenômenos mentais.

p. 254). Não esqueçamos o caráter incorporal, impessoal, pré-individual do acontecimento (DELEUZE, 2006d, 151). Precisamos ser dignos de receber nossos acontecimentos que nos aguardam desde muito antes de serem efetuados em nós. Não se trata em absoluto de resignação, mas de uma vontade que se sobrepõe a fatualidade impessoal do acontecimento. Ou seja: minha vontade é a oportunidade material e corporal de assumir a incorporeidade do acontecimento. Nosso destino tem de ser maior que o destino do acontecimento: *amor fati*. “O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido” (ib., p. 152).

Quem ler as primeiras linhas do último capítulo de *O que é a filosofia? – Do caos ao cérebro* (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 256) - conseguirá entender o porquê da nossa atenção simultânea ao pensamento e aos fenômenos físicos concretos. Ali as palavras-chaves são velocidade, caos, espaço, tempo, universo, imaginação, aceleração e desaceleração do pensamento, luz, ciência, atratores estranhos, processos probabilísticos, a sensação como conservante de vibrações¹²⁸.

Voltemos àquela frase de Greene (2001d, p. 22 digital): “O princípio da relatividade resulta de um fato simples: sempre que discutimos a velocidade e a direção do movimento de um objeto, temos de especificar com precisão quem está fazendo a medição”. No lugar de “objeto”, como já propusemos, coloquemos “pensamento”. Toda nossa escrita inclina-se sobre este ponto: a imagem do pensamento está referida a quem ou ao que? Como também o demonstrou Deleuze (2006a), a um Eu, aos seus pressupostos, ao acordo tácito das faculdades para decidir sobre o que é o mesmo e o que é o diferente na base de um senso comum e da distribuição bem feita que lhe é feita pelo bom senso. Portanto, ao final da frase de Greene onde se lê “quem está fazendo a medição”, podemos perguntar: quem está balizando o pensamento? Inferiremos que é o senso comum.

[...] o principio subjetivo da colaboração das faculdades para ‘todo mundo’, isto é, um senso comum como concordia facultatum; e, para o filósofo, a forma de identidade do objeto exige um fundamento na unidade de um sujeito pensante do qual todas as outras faculdades devem ser modos. É este o sentido do cogito como começo: ele exprime a unidade de todas as faculdades no sujeito; exprime, pois, a possibilidade de todas as faculdades se referirem a uma forma de objeto que reflita a identidade subjetiva; ele dá, assim, um conceito filosófico ao pressuposto do senso comum, ele é o senso comum tornado filosófico (DELEUZE, 2006a, p. 195).

Não precisaríamos mencionar que não é esta imagem que queremos para o conceito, para o pensamento, para a filosofia, para o ensinar filosofia.

A pedagogia do conceito é a via pela qual é possível vislumbrar uma gestão mais intensa dos problemas. Como professores de filosofia, ao lidarmos com o plano da pedagogia do conceito, precisamos atentar até que ponto o conceito não é medido (para usar a expressão ao final da frase de Greene) por outra coisa que não seja ele próprio. O conceito precisa conter o acontecimento¹²⁹. O acontecimento,

¹²⁸ Isto nos faz lembrar uma das últimas teorias da Física: a Teoria das Cordas. Embora *nos deux amis* não a mencionem explicitamente, o termo “cordas” aparece nas páginas 66 e 88 (DELEUZE; GUATTARI, 1992a).

¹²⁹ O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir.

como já vimos, é nossa participação, nossa imersão na necessidade que o problema traz no seu bojo¹³⁰.

Ter direito à gestão dos problemas é também criar com o conceito o campo de resolução das sensações. “A sensação é contemplação pura, pois é pela contemplação que se contrai contemplando-se a si mesma à medida que se contempla os elementos de que procede” (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 272). A filosofia é criação de conceitos, mas não é através dos conceitos que se dá a contemplação, mas da sensação.

Fosse esta dissertação o relato de um problema científico e o trataríamos no plano da referência, como função do conhecimento, por meio de funções e observações parciais, o que, certamente, satisfaria as questões e suas definições. Por outro lado, se estivéssemos na condição de artistas ou teóricos da arte, nosso plano de estudo seria o da composição, lidando com forças da sensação e figuras estéticas. Como professores (as) de filosofia e filósofos (as), nosso plano é de imanência. Nossa forma é o conceito e nossas noções vêm de personagens conceituais. Nossas necessidades são noológicas antes de serem epistemológicas, sociológicas, psicológicas ou pedagógicas. Mas não é porque estas áreas do pensamento (Deleuze e Guattari dirão áreas do cérebro), do conhecimento e da sensibilia¹³¹ são mencionadas separadamente que elas não estejam em profusas interseções.

Agora mesmo estivemos notando de que maneira problemas e conceitos da física estão para problemas e conceitos do acontecimento e do pensamento. Em outros momentos procuramos ter em conta a relação do conceito filosófico com a sensação. A Teoria da Relatividade Especial antes de ser um corte lógico-matemático no caos é poesia, arte, sensibilia.

Um dos desafios e alertas a nós professores (as) de filosofia é cuidarmos de não nos encerrar em uma metodologia que, não obstante dialogar com as outras

¹³⁰ É cada vez mais nítida a noção de que tanto o acontecimento, a necessidade como o problema antes de pertencerem a um estado de coisas do presente, efetuação e fato, eles pertencem ao passado e o futuro, como contraefetuação do estado de coisas e, portanto, são impessoais, pré-individuais (DELEUZE, 2006d, p. 154).

¹³¹ Imagem das coisas sensíveis: percepção. Para *nos deux amis* os personagens conceituais são os sensibilia filosóficos. Isto significa que os conceitos onde quer que estejam são afecções e percepções. “[...] a percepção não transmite assim informação, mas circunscreve um afeto (simpático ou antipático)” (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 171). Mas os sensibilia não são exclusividade dos conceitos filosóficos: também as funções científicas os possuem. “Tanto as percepções quanto as afecções especiais da filosofia ou da ciência se ligarão necessariamente aos perceptos e afectos da arte” (ib.).

áreas, não completa o progresso problemático por permanecer restrita ao seu idioma específico. Queremos salientar com isto que se problematizamos o cinema, por exemplo, precisamos, em complemento, de outro idioma além do filosófico: necessitamos das sintaxes¹³² de imagem, movimento, etc. Se pensamos a pintura, temos de encontrar ou criar o corte com as sintaxes de luz, cor, sombra, etc.

Assim como os acontecimentos são instâncias e eventos que não são apenas do tempo-sujeito, de suas lembranças e efetuações¹³³, os conceitos, sobretudo, são as circunstâncias que eles encarnam.

Um conceito tem sempre a verdade que lhe advém em função das condições de sua criação [...] os novos conceitos devem estar em relação com problemas que são os nossos, com nossa história e, sobretudo, com nossos devires. (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 40).

Podemos dizer que uma pedagogia do conceito é uma pedagogia da percepção. Assim como os conceitos, os afetos instauram circunstâncias e dão à luz personagens conceituais

O que Uhma pressentia (ou temia?) é que os alunos sentissem as aulas de filosofia apenas como mornos prolongamentos controversos dos grandes dogmas: capital, mercado e lei moral¹³⁴. Ensi(g)nar pensamento, percepção, necessidade, criação, não cabia no programa da disciplina. Uma pedagogia do conceito poderia prescindir de expirar hábitos? Não. Uma pedagogia da percepção e do conceito desautoriza qualquer concessão a decalcar novos hábitos de pensamento (reflexões, apenas reflexões) sobre velhos hábitos. A pedagogia da percepção denuncia a relação entre um hábito (mesmo que novo) e um modelo suposto, assim como a equivalência de recursos da ação em situações distintas. Estas são situações que resultariam das práticas de ensino e aprendizagem dos conceitos. Ou seja: quando os conceitos são absorvidos inteligentemente. Algo que Kastrup (2007, p. 223) referia como “aprende-se para obter um saber” e que é radicalmente diferente de um aprender que seja “a introdução de um tempo primeiro para esquecer o que soubemos; visto que, num tempo segundo, acontece-nos redescobrir o que esquecemos” (DELEUZE, 2006a, p. 135 – cf. citação à p. 75,

¹³² Signos diversos, sintaxes diversas.

¹³³ “Minha ferida existia antes de mim, nasci para encarná-la” (BOUSQUET apud DELEUZE, 2006d, p. 151).

¹³⁴ Nada é mais eficaz à produção da repetição do mesmo semelhante do que a lei moral. “O homem do dever inventou uma ‘prova’ da repetição, determinou o que podia ser repetido do ponto de vista do direito” (DELEUZE, 2006a, p. 23).

acima). No primeiro caso, aprender é apenas uma generalidade da inteligência; no segundo, uma estética singular, um movimento de criação do pensamento. Não se trata de sobrepor inteligentemente novos hábitos sobre velhos hábitos. Saber faz parte desse todo de obrigação que consistem os hábitos; aprender é um devir singular: não se trata de estar entre dois pontos “não-saber e saber” (DELEUZE, 2006a, p. 238).

[...] o aprender é a verdadeira estrutura transcendental que une, sem mediatizá-las, a diferença à diferença, a dessemelhança à dessemelhança, e que introduz o tempo no pensamento, mas como forma pura do tempo vazio em geral e não como tal passado mítico, tal antigo presente mítico. Reencontramos sempre a necessidade de reverter as correlações ou as supostas repartições do empírico e do transcendental (DELEUZE, 2006a, p. 239).

[...] aprender evolui inteiramente na compreensão dos problemas enquanto tais, na apreensão e condensação das singularidades, na composição dos corpos e acontecimentos ideais (DELEUZE, 2006a, p. 272).

Uma pedagogia que considera deste modo o aprender - uma pedagogia do conceito - é bem uma disciplina da percepção.

Uma sabia que os estudantes jamais se sentiriam bem com uma filosofia que não suscitasse a necessidade na singularidade de cada um, caso em que a conquista da percepção poderia ser como um patrimônio intocável pelos hábitos bons ou maus, velhos ou novos, do capital, do mercado e da lei moral.

O sentido¹³⁵ é o território que todos buscam para si. Só ele é capaz de nos tirar do conformismo e do arrependimento (acima, p. 94, final da citação) Uma pedagogia do conceito teria de oferecer essa terra prometida.

¹³⁵ “Como diz Bergson, não vamos dos sons às imagens e das imagens ao sentido: instalamo-nos logo ‘de saída’ em pleno sentido. O sentido é como a esfera em que estou instalado para operar as designações possíveis e mesmo para pensar suas condições” (DELEUZE, 2006d, p. 31).

CAPÍTULO IV – IMAGEM DO RECOMEÇO (CONCLUSÃO)

Recriar. Recriança. Para nós, professores (as) de filosofia e alunos (as) do ensino médio, que sentido isto toma? Guiar uma criança é guiar o novo. É conduzir o começo com suas necessidades e riqueza. Então, conduzir a criança ou a criação é orientar-se pela concepção da necessidade e não do prazer. Dir-se-á que a criança tem prazer com estar absorta em brincadeiras. Não seria melhor considerarmos que ela tem necessidade? O começo da criança (seu dia, seus encontros, momentos e brinquedos) é todo feito de necessidades. Começar para ela é criar, mas é certo que ela não sabe de pressupostos que lhe facultem o pensamento e a criação.

Precisamos considerar estes e outros aspectos do recomeço em filosofia. Recomeçar o pensamento, nossos encontros, o aprender. Talvez o saber seja caso de prazer, mas aprender, com certeza, é caso de descobrir¹³⁶, necessidade.

Nossa professora Uhma (e muitos de nós), as aulas, o saber, os alunos, os encontros, o recomeço, aprender... Afinal, que tanta diferença isto tudo guardaria dos começos da criança? Os pressupostos. Os jovens estudantes do ensino médio (quase adultos), assim como seus (as) mestres (as) têm de haver-se com os pressupostos. Como dizia *notre ami philosophe* “O problema do começo em Filosofia foi sempre considerado, com razão, como muito delicado, pois começar significa eliminar todos os pressupostos” (DELEUZE, 2006a, p. 189). E, ainda, parafraseando a citação à página 77, acima: para nos libertarmos da imagem do pensamento é preciso, antes de tudo, arrolarmos os postulados que precarizam as oportunidades de criação, as necessidades de recomeço. O pensamento só pode recomeçando, crialçando-se¹³⁷. Porque é o que lhe é de direito.

Neste plano de imanência e de afeto¹³⁸ poderíamos iniciar por três postulados a uma nova imagem do pensamento em contraposição aos oito postulados da imagem dogmática do pensamento¹³⁹: 1º) “se ensina aquilo que se pesquisa e não

¹³⁶ Sentido de “retirar os véus” (*alétheia*)

¹³⁷ Nosso neologismo diz respeito ao pensamento dar-se a criar como a criança cria: alçando-se pela necessidade e não pelo prazer.

¹³⁸ Nossa própria pedagogia (autopedagogia), em que pelo modo de ver, ouvir e sentir as coisas podemos aumentar ou diminuir nossas potências de agir.

¹³⁹ Ao final do terceiro capítulo de *Diferença e Repetição* (DELEUZE, 2006a, p. 239) *notre ami* recaptula os oito postulados que “esmagam o pensamento sob uma imagem que é a do Mesmo e do Semelhante na representação, mas que trai profundamente o que significa pensar” (ib. p. 240). São eles: 1º) a boa vontade do pensador e a boa natureza do pensamento; 2º) o senso comum como

aquilo que se sabe”; 2º “que há um certo mistério, um certo enigma em qualquer processo de aprendizagem”; 3º) “e que a atividade de pensar – e, portanto, o ensino ou a pedagogia do pensar – não tem nada a ver com a solução de problemas e sim com a colocação de problemas” (TADEU, 2005d). É bastante razoável pensarmos que somente nestes três pressupostos há uma multidão de agenciamentos e afetos.

Contudo, conforme o lado que se atue, podemos dizer que a pesquisa é uma potência positiva e o ensino do que se sabe é uma potência menor ou mesmo negativa. Imediatamente, poderemos defender que há uma potência maior em pensar que o ato de aprender esconde mistérios, encobre enigmas, e uma potência menor em acreditarmos que aprender deva ser apenas uma atividade disciplinada da inteligência e reprovável a quaisquer segredos ou inconfidências. Por último, afirmaremos que há uma potência aumentada em uma pedagogia que se farta em produzir problemas importantes, enquanto defender que pensar é tão-somente encontrar soluções é próprio de uma potência fraca.

Para fugirmos, definitivamente, das ambivalências excludentes, sobretudo dessas que se instalam dentro dos pressupostos, pois são propensas a falseá-los, recorreremos a um artifício muito oportuno levantado por Deleuze e Guattari ao final de *O que é a filosofia?* (1992a, p. 279). Trata-se de considerar que a melhor pedagogia é aquela que permite que a arte, a ciência ou a filosofia se mantenham dialogando com suas faces antagônicas. Isto significa que a ciência necessita de seu lado não-científico, a filosofia, da sua face não-filosófica, a arte, da não-arte. Isto nos abre uma visão extraordinária para alguns problemas acerca dos agenciamentos e da pedagogia do conceito, assim como ao problema central desta escrita, que diz respeito à imagem do pensamento filosófica para o ensino de filosofia entre os jovens estudantes do ensino médio. Isto porque se conseguimos escapar da ambivalência “os pressupostos da imagem dogmática do pensamento” e “os pressupostos de um pensamento sem imagem ou de uma nova imagem do pensamento”, conseguimos ver de forma diferenciada o problema do começo ou recomeço que falávamos acima. Significa que não corremos o risco de uma

concordia das faculdades do pensamento e a distribuição desse senso comum que o bom senso se encarrega de realizar; 3º) a reconhecimento como modelo de acerto e o erro como falha da reconhecimento; 4º) a representação só permite uma diferença: aquela que se deduz da identidade do conceito, da analogia dos juízos, da oposição dos predicados e da semelhança na percepção; 5º) o negativo ocasiona a determinação do erro, que só é admitido como produto de fatores externos e não do próprio pensamento; 6º) a proposição e o que ela designa subsume a verdade e o sentido; 7º) os problemas são imprimidos sobre as proposições e não passam de mera contingência das soluções; 8) o aprender está subordinado ao saber e a cultura, ao método.

pedagogia do conceito, da percepção ou da nova imagem do pensamento representar uma receita ou fórmula acabada, caso em que, por exemplo, apregoaríamos “que a arte deve nos formar, nos despertar, nos ensinar a sentir, nós que não somos artistas – e a filosofia ensinar-nos a conceber, e a ciência a conhecer” (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 279).

É por esta razão que Tomaz Tadeu bem lembra que a consistência dos agenciamentos, assim como as pedagogias do conceito ou da percepção que acima falávamos não dependem das coisas ou seres em si, de sua matéria e extensão, mas das

relações entre seus respectivos afectos e respectivas variações de velocidade, quando fazem interagir os fluxos e as correntes ‘invisíveis’ das multiplicidades intensivas que pairam sobre o campo do atual como uma abertura para estratégias de contraefetuação e de contraatualização (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 163).

Digamos que precisamos pensar em ambivalências não excludentes. Nada seria mais produtivo. Imagine, por exemplo, que o 7º pressuposto da imagem dogmática do pensamento (cf. nota nº 139), que postula que os problemas são decalcados sobre as proposições e que não se definem senão pela possibilidade de serem resolvidos, não seja excluído mediante a entrada em cena do 3º pressuposto de uma nova imagem do pensamento, que diz “que a atividade de pensar – e, portanto, o ensino ou a pedagogia do pensar – não tem nada a ver com a solução de problemas e sim com a colocação de problemas” (p. 107, acima). Um tal agenciamento, assim completado, faz com que para o conceito de pensar seja aplicada a multiplicidade que lhe é devida. Não obstante os afetos antagônicos, o pensar ocorre de uma forma na imagem dogmática do pensamento e de outra na nova imagem do pensamento ou no pensamento sem imagem. No primeiro caso, trata-se de uma efetuação do acontecimento pensar: ele é apenas um estado de coisas. No segundo caso, pensar surge como contraefetuação do acontecimento. O acontecimento, então,

não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera [...] ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece (DELEUZE, 2006d, p. 152).

Que as ambivalências não se excluam (caso em que escapamos do rito da prova e do negativo na dialética¹⁴⁰) é uma tendência interessante às pedagogias do conceito e da percepção.

Posto isto, voltemos ao estado de coisas da nossa professora Uhma. No título da nossa escrita há como que duas esferas, duas seções: “imagem do pensamento” e “ensino de filosofia” - uma linha quebrada entre as duas partes.

Finalizando este momento, esta escrita, bastaria ficarmos com esta pergunta: por que privilegiamos o plano de referência ou coordenação da ciência, suas funções de observações parciais do conhecimento em detrimento do plano de imanência, da força dos conceitos e dos personagens conceituais da filosofia e dos planos de composição, dos blocos de sensações e das figuras estéticas da arte? Por que o conhecer é proeminente ao aprender? Deleuze denuncia:

Sem dúvida, reconhece-se freqüentemente a importância e a dignidade de aprender. Mas é como uma homenagem às condições empíricas do Saber: vê-se nobreza neste movimento preparatório, que, todavia, deve desaparecer no resultado. E mesmo se insistimos na especificidade de aprender e no tempo implicado na aprendizagem, é para apaziguar os escrúpulos de uma consciência psicológica que, certamente, não se permite disputar com o saber o direito inato de representar todo o transcendental. Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo Idéia reguladora. 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, 2006a, p. 238).

A imagem dogmática do pensamento saúda o saber e ridiculariza a nova imagem do pensamento. Esta última é quase uma nulidade, um escárnio, para a organicidade da doxa, da Urdoxa, do mercado, do capital e da lei moral.

O modelo de escola que ainda vige no mundo, e que o nosso país copia de forma ainda mais precária dos países mais desenvolvidos economicamente, cuida do aprender apenas como um meio para alcançar o saber universal do mercado, do capital e da lei moral que serve integralmente a estes dois.

O problema do pensamento para Uhma e a muitos de nós, professores (as) de filosofia (e de outras disciplinas) não está ligado a nenhuma essência, mas à compreensão e sentido do que possui ou não importância, do que é mais e menos

¹⁴⁰ Como “ideal de uma combinatória ou de um cálculo dos problemas” (DELEUZE, 2006a, p. 230).

perigoso ao fazer filosófico. Está ligado à percepção do que é singular e o que é regular (generalização de coisas, acontecimentos e pessoas); O problema do pensamento volta-se

à repartição entre o relevante e o ordinário, repartição que se faz inteiramente no inessencial ou na descrição de uma multiplicidade, em relação aos acontecimentos ideais que constituem as condições de um 'problema'. Ter uma ideia não significa outra coisa; e o espírito falso, a própria besteira, define-se, antes de tudo, por suas perpétuas confusões entre o importante e o desimportante, o ordinário e o singular (DELEUZE, 2006a, p. 269).

Desde que dimensionemos os riscos e os custos da imagem do pensamento ao ensino de filosofia, poderemos responder se o que queremos é lecionar filosofia ou aprender a pensar¹⁴¹ entre os alunos e com nós mesmos.

Com a nova imagem do pensamento ou, provisoriamente, com o pensamento sem imagem, deviremos vésperas e dias atuais¹⁴² com novas formas de ver, pensar, sentir, ouvir, falar e agir.

¹⁴¹ Não é mais necessário, nem nos é mais permitido, mas insistimos: pensar *não é* refletir, raciocinar, lembrar, contemplar, cogitar, preocupar-se, julgar, opinar - verbos estigmatizados pela imagem dogmática do pensamento.

¹⁴² Pensamos no sentido da relação do atual com o virtual (cf. nossas notas nº 14, 45 e 67).

REFERÊNCIAS

ALLIEZ, E. **Deleuze** - Filosofia virtual. São Paulo: Ed. 34, 1996b (Coleção TRANS)

AULETE, F. J. de C. **Dicionário digital Caldas Aulete**, 2004e. Disponível em: http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital - Acesso em 10 dez. 2009.

BENETTI, C. C. **Filosofia e ensino, singularidade e diferença**: entre Lacan e Deleuze. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006d.

CERLETTI, A. Filosofia/Educação: os desafios políticos de uma relação complicada. In: **Ensino de filosofia – perspectivas** (Org.) KOHAN, W. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009e.

COTTINGHAM, J. *Dicionário Descartes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

CRAGNOLINI, M. Estranhos ensinamentos: Nietzsche-Deleuze. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.93, pp. 1195-1203, set./dez. 2005.

CRAIA, E. O virtual: destino da ontologia de Gilles Deleuze. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 21, n. 28, p. 107-123, jan./jun. 2009

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2.ed. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **A imagem-movimento**. Cinema 1. Trad. de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **A imagem-tempo**. Cinema 2. Trad. de Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990

_____. **A ilha deserta**: e outros textos. (Org.) LAPOUJADE, D. – (Org. edição brasileira ORLANDI, L.) São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. **Conversações.** Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Diferença e repetição.** Trad. Luis Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

_____. A imanência: uma vida... **Dossiê Gilles Deleuze. Educação & Realidade.** Vol. 27, nº 2 jul./dez. 2002. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

_____. **A dobra:** Leibniz e o barroco. Trad. Luiz Orlandi. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. **O ato de criação.** 1987a. Disponível em:
http://www.dossie_deleuze.blogspot.com.br/ Acesso em: 18 dez. 2009.

_____. **Foucault.** Lisboa: Veja. 1987b.

_____. **Lógica do sentido.** São Paulo: Perspectiva, 2006d.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O antiédipo** – Capitalismo e esquizofrenia I. Trad. Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carillo. Portugal: Assírio e Alvim, 2004d.
Edição digital Disponível em:
http://www.4shared.com/file/125672429/511019f5/Gilles_Deleuze_Flix_Guattari_-_O_Anti-dipo_-_Capitalismo_e_Esquizofrenia_1_Livro_Completo.html?s=1

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O antiédipo** – Capitalismo e esquizofrenia. Trad. Georges Lamazière. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 (Edição digital Disponível em: http://www.dossie_deleuze.blogspot.com.br/ - Acesso em 12 dez. 2009).

_____. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. (Edição digital Disponível em: http://www.dossie_deleuze.blogspot.com.br/ Acesso em 12 dez. 2009).

_____. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 3 / Trad. de Aurélio Guerra Neto *et alii*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. (Edição digital Disponível em: http://www.dossie_deleuze.blogspot.com.br/ Acesso em 12 dez. 2009).

_____. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. - São Paulo: Ed. 54, 1997. (Edição digital Disponível em: http://www.dossie_deleuze.blogspot.com.br/ Acesso em 12 dez. 2009).

_____. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. — São Paulo: Ed. 34, 1997a. (Edição digital disponível em: http://www.dossie_deleuze.blogspot.com.br/ Acesso em 12 dez. 2009).

DELEUZE, G., PARNET, C.. **O abecedário de Gilles Deleuze**. 1988. Disponível em: http://www.dossie_deleuze.blogspot.com.br/ - Acesso em: 30 jul. 2009.

_____. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998. Disponível em: http://www.dossie_deleuze.blogspot.com.br/ Acesso em: 12 dez. 2009.

FARINA, C.; RODRIGUES, C. (Orgs.) **Estética e subjetivação na contemporaneidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2009.

FERRARO, G. O ensino da filosofia e o dever do impossível. In: SARDI, S., CARBOANARA (Org.) **Filosofia e sociedade: perspectivas para o ensino de filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2007b, pp. 27-51.

FERRY, L. [Entrevista disponibilizada em 31 de maio de 2008, Revista Cult]. 2008. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/website/site.asp?nwsCode=BA9886C5-0744-43B5-87DD-D9F1F031F0B3> Acesso em: 10 fev. 2010.

GLOCK, H-J. **Dicionário Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

GREENE, B. **O Universo elegante: supercordas, dimensões ocultas e a busca da teoria definitiva**. Trad. José Viegas Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 2001d.

FILOSOFIA, CULTURA JUVENIL E ENSINO MÉDIO – GRUPO DE PESQUISA – (Coords. TOMAZETTI, E. e GALLINA, S.). Certificado CNPq em Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Ano de formação: 2005a. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/filjem/> Entre em Produções e em seguida Relatórios Acesso em: 06 jul. 2009.

JARDIM, J. **Pro dia nascer feliz**. Documentário, 88 min. Brasil: Ravina Filmes/Fogo Azul Filmes, 2006b.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburguer. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

KOHAN, W. O. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a.

LAERKE, M. Gilles Deleuze e o sistema da natureza e da filosofia. **Revista Alegrar nº 2** Trad. de Cíntia Vieira da Silva, 2005b. Disponível em: <http://www.alegrar.com.br/02/artigos.html> - Acesso em: 17 jul. 2009

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996a.

LINS, D. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação & Sociedade**, vol. 26, n. 93, pp. 1229-1256, Set/Dez. 2005c.

MORA, J.F. **Dicionário de filosofia**. (Tomos III). São Paulo: Edições Loyola, 2001.

NEGRI, A. O pensamento que resiste à ordem. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, edição 24 mar. 1996c. Disponível em <<http://www.oestrangeiro.net/esquizoanalise/102-o-pensamento-que-resiste-a-ordem>> Acesso em 11 jan. 2010.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001b.

_____. **Assim falou Zaratustra**. Trad. Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

ORLANDI, L. B. L. Ética em Deleuze. **Café filosófico** – CPFL Cultura – Campinas – Tv Cultura, 2009e. Disponível em: <http://www.cpflcultura.com.br/video/integra-etica-em-deleuze-luiz-b-l-orlandi> Acesso em 25 jan. 2010.

PLATÃO. **Diálogos**. São Paulo: Nova Cultural, 2000a.

PRADO JR., B. **Erro, ilusão, loucura**: ensaios. São Paulo: Ed. 34, 2004b.

SPINELLI, M. **Filósofos pré-socráticos**: primeiros mestres da filosofia e da ciência grega. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003a.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre emancipação intelectual. Trad. Lilian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIZZO, L. **O acontecimento patchwork**: um modo de apreender a vida. 2008b. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional) Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008b.

ROZITCHNER, A. **Pensar para fazer**: cómo transformar la filosofia em uma experiência real – 1ª ed. Buenos Aires: Santillana, 206.

SAYEGH, A. **Bergson**: o método intuitivo: uma abordagem positiva do espírito / Astrid Sayegh. – São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 1998b 182 p. (Teses, 1) Originalmente apresentada como dissertação do autor (mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP)

TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P.. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TADEU, T. Deleuze e a questão da literalidade: uma via alternativa. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1331-1338, Set./Dez. 2005d. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27283.pdf> Acesso em 4 ago. 2009.

VILLANI, A. La guêpe et l'orchidée. Paris: Belin, 1999. p. 129-131. In: **Deleuze para as férias**. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/7253290/Deleuze-Varios>. Ou para download Disponível em: http://www.4shared.com/file/18792993/53b987b2/Deleuze_para_as_frias.html?s=1 Acesso em: 01 ago. 2009.

VIRNO, P. Multitude et principe d'individuation. **Revista Multitudes** nº 7, dez. 2001c. Disponível em: <http://multitudes.samizdat.net/Multitude-et-principe-d.html>. Acesso em jan, 2010. Traduzido do espanhol para o português por Leonardo Retamoso Palma. Disponível: <http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/1479,1.shl> Acesso em jan. 2010.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Trad. De José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

WITTGENSTEIN, L. Observações sobre “O ramo de ouro” de Frazer. Trad. João José R. L. Almeida. **Digital AdVerbum** 2 (2): Jul a Dez 2007a: pp. 186-231. Disponível em: <http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/adverbium/numerosanteriores.html> Acesso em 01 ago. 2009.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze** (Versão eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação - Unicamp). Trad. André Telles. Rio de Janeiro, 2004a. Disponível em: http://www.freewebtown.com/polis_contemp/FZ_vocabulario_GD.pdf - Acesso em: 06 jan. 2010

OBRAS CONSULTADAS

CORAZZA, S. **Artistagens** – Filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006d.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Rio, 1976. Disponível em <http://www.4shared.com/file/143765094/508ea4e/Deleuze_Nietzsche_ea_filosofia.html> Acesso: 13 jan. 2010.

ENTRE OS MUROS da escola. Direção de Laurent Cantet. França: Distribuidora Imovision, 2008. Filme, 128 min.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo : Martins Fontes, 1999a.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

KASTRUP, V. **Invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIPMAN, M., MARGARET, A., FREDERICK, S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO, 2003.

ROCHA, R. P. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009b.

SCHÖPKE, R. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze o pensador nômade**. São Paulo: EDUSP, 2004c.

TARKOVSKIAEI, A. A. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

TOMAZETTI, E; GALLINA, S. (Orgs.). **Territórios da prática filosófica**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009c.