CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ
PPFEN – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA E ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA E ENSINO

ALINE DE OLIVEIRA ROSA MOREIRA

POP'FILOSOFIA: UM ENSINO ESTÉTICO-CONCEITUAL

RIO DE JANEIRO
2017

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ

PPFEN – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA E ENSINO

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA E ENSINO

DISSERTAÇÃO

ALINE DE OLIVEIRA ROSA MOREIRA

POP'FILOSOFIA: UM ENSINO ESTÉTICO-CONCEITUAL

Dissertação apresentada como requisito de conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino - PPFEN do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ.

Orientador: Prof.º Dr. Filipe Ceppas de Carvalho e Faria

RIO DE JANEIRO

2017

TERMO DE APROVAÇÃO

ALINE DE OLIVEIRA ROSA MOREIRA

POP'FILOSOFIA:
UM ENSINO ESTÉTICO-CONCEITUAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino - PPFEN do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Filipe Ceppas de Carvalho e Faria
Orientador

_____

Prof. Dr. Roberto Charles Feitosa de Oliveira
Membro da banca

_____

Prof. Dr. Luis Cesar Fernandes de Oliveira
Membro da banca

Rio de Janeiro, ____ de _____de 2017.

Ficha catalográfica

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

M838 Moreira, Aline de Oliveira Rosa
Pop'filosofia : um ensino estético-conceitual / Aline de Oliveira Rosa Moreira.—2017.
80f. + apêndice : il.color. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2017.
Bibliografia : f. 78-80
Orientador : Filipe Ceppas de Carvalho e Faria

1. Filosofia (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Arte e Filosofia. 3. Deleuze, Gilles, 1925-1995. 4. Professores de filosofia. I. Faria, Filipe Ceppas de Carvalho e (Orient.). II. Título.

CDD 107

Aos meus pais

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Marli Fernandes Rosa e Helbio Silveira Rosa Junior, que sempre procuraram fazer além do que estava ao alcance deles e quem muito me incentivaram. Sem eles não seria possível chegar até aqui.

A Rogier da Silva Viegas, meu amigo e companheiro, que sempre esteve do meu lado, acompanhando os meus passos nos estudos de filosofia e na vida acadêmica universitária. A quem eu devo muito pelos concelhos, textos filosóficos, discussões levantadas a cerca do tema trabalhado, que compuseram para a produção da minha dissertação. E a sua prática docente em filosofia que muito me inspirou e me direcionou na trajetória da pesquisa filosófica que venho desenvolvendo.

Aos meus colegas e professores do Curso de Pós Graduação do CEFET-RJ pelas conversas de corredores e estudos depois das aulas, os quais foram de grande relevância em minha pesquisa.

Aos editores e designs gráficos Isis Reis Amendola de Souza e Felipe Duarte Aces Cezar, sou extremamente grata pela elaboração e edição do design e criação do material didático apresentado como produto do mestrado.

Ao Prof. Dr. Filipe Ceppas, meu orientador, que acompanhou de perto o desenvolvimento de minha pesquisa e se propôs a me ajudar com sua imensa dedicação e paciência. Obrigado por sua amizade e companheirismo como meu professor.

A todos aqueles que, de alguma forma, me apoiaram ao longo de toda a caminhada, muito obrigada!

“Me parece certo que a filosofia é um verdadeiro canto, que não é o da voz, e que tem o mesmo sentido de movimento que a música.”

(Gilles Deleuze, Conversações)

“Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir.”

(Gilles Deleuze e Felix Guattari, Mil Platô)

RESUMO

Essa pesquisa visa investigar a relação que a filosofia mantém com a arte e aplicar as consequências dessa relação ao ensino de filosofia no Ensino Médio.
Para orientar nossos estudos, recorremos a Gilles Deleuze, que dedicou vários estudos sobre as artes, literatura, pintura, teatro, cinema. Segundo ele, a filosofia mantém uma relação essencial, intrínseca, com a arte, não lhe sendo nem superior nem inferior. Filósofos e artistas são igualmente pensadores e criadores. A filosofia cria conceitos, a arte cria blocos de sensações, compostos de afetos e perceptos. São dois tipos de criação e de pensamento distintos, que não se confundem, mas interagem e afetam um ao outro. A relação entre filosofia e arte se dá justamente por meio de suas criações, os conceitos filosóficos e as sensações da arte. O conceito de Pop'filosofia deleuziano privilegia essa relação, buscando afirmar a presença de uma compreensão não-conceitual, intuitiva, dos conceitos. É por meio dessa compreensão que a filosofia se relaciona internamente com a arte, sendo capaz de falar diretamente para não-filósofos, como os artistas falam para um público em geral. A presente pesquisa é um olhar estético sobre o ensino de filosofia e a atuação do professor de filosofia no Ensino Médio, apresentando a Pop'filosofia como meio para uma educação estética e criadora, tomando a composição entre filosofia e arte com o objetivo de proporcionar aos alunos o encontro com os conceitos e as sensações, encontro que o estimule a um processo de aprendizagem para a possibilidade de um pensar criativo.

Palavras-chave: Pop’Filosofia. Estética. Conceito. Arte. Canto Falado.

ABSTRACT

This research aims to investigate the relationship that philosophy keeps, with the art and apply the consequences of this relationship in the teaching of philosophy in high school.
To guide our studies, we resort to Gilles Deleuze, who dedicated several studies on the arts, literature, painting, theater, cinema. According to him, the philosophy keeps one essential relationship, intrinsic, with art, not being this nor higher, nor below.
Philosophers and artists are equally thinkers and creators.
The philosophy creates concepts, art creates blocks of sensations, composed of affects and percepts. Are two types of creation and distinct thoughts, do not confused, but interact and affect each other.
The relationship between philosophy and art, occurs right by means of their creations, philosophical concepts and the sensations of art.
The concept of Pop'filosofia deleuzian it privileges this relationship, seeking to assert the presence of a non-conceptual understanding, intuitive the concepts.
It is by means this understanding that philosophy if relates internally with the art, being able to speak directly to non-philosophers, such as the artists speak for the general public.
This research is an aesthetic look on the teaching of philosophy and the philosophy teacher performance in high school, presenting the Pop'filosofia as a means to an aesthetic and creator education, taking the composition between philosophy and art in order to provide students a encounter with the concepts and sensations, encounter that stimulates a learning process for the possibility of a creative thinking.

Keywords: Pop'Filosofia. Aesthetics. Concept. Art. Spoken corner.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10
I. A RELAÇÃO DA FILOSOFIA COM A ARTE 12
I.1. A FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO 12
I.1.1. A FILOSOFIA E O DEVIR CAÓTICO CRIATIVO 13
I.1.2. A RELAÇÃO ENTRE A ARTE E A FILOSOFIA 19
I.2. POP'FILOSOFIA: UM ENSINO ESTÉTICO CONCEITUAL 25
I.3. A AULA DE FILOSOFIA: UM CANTO FALADO 30
II. O PENSAR CRIATIVO NO ENSNINO MÉDIO 38
II.1. O ENSINO DE FILOSOFIA COMO UM EXERCICIO FILOSÓFICO 38
II.1.1. UMA ATITUDE FILOSÓFICA: UMA COMPOSIÇÃO DE MUITAS VOZES 39
II.1.2. A AVALIAÇÃO E OS MECANISMOS DE CONTROLE NA ESCOLA 47
II.2. O BRINVAR E O JOGO DO DEVIR 52
II.2.1. O BRINCAR NATURAL 53
II.2.2. O BRINCAR-CRIATIVO NA EDUCAÇÃO 55
II.2.3. O CORPO E O JOGO COM O DEVIR 58
II.2.4. CORPO, DESEJO E CRIAÇÃO 63
III. O ESTILO 69
III.1. O DEVIR ESTÉTICO 72
III.2. EM BUSCA DE UMA EXISTÊNCIA ESTÉTICA E NÃO DE UMA VERDADE 75
CONCLUSÃO 82
REFERÊNCIAS 85
APÊNDICE A - MATERIAL DIDÁTICO 88

INTRODUÇÃO

Vou analisar a proposta de um ensino de filosofia a partir da concepção de uma filosofia estético-conceitual, ou educação filosófico-artística, uma relação que se estabelece entre a arte e a filosofia, no qual se busca uma filosofia intuitiva, ou sensitiva. Utilizamos principalmente o filósofo francês Gilles Deleuze, que dedica vários de seus estudos às artes, literatura, pintura, teatro, cinema. Para Deleuze, a filosofia mantém uma relação intrínseca, e não externa e eventual, com a arte, não lhe sendo, relativamente ao pensamento, nem superior nem inferior. Filósofos e artistas são igualmente pensadores e criadores.

A partir dessa relação, abordo os conceitos de “Pop'filosofia”[1] e de “canto falado” deleuziano que privilegiam o aspecto criativo da filosofia em si mesma e em sua relação com a arte. Com esses conceitos, busco enfatizar a compreensão não-conceitual e intuitiva (não-filosófica), que Deleuze diz ser constitutiva da filosofia, junto com a compreensão conceitual (filosófica). A “Pop’filosofia” e a aula como “canto falado” fazem da filosofia um pensamento destinado a todos e não apenas a especialistas. Para Deleuze, a filosofia se destina a um público qualquer, a qualquer pessoa. Com isso, busco trazer para a filosofia um processo de ensino que entrelace conceitos, objetos próprios da filosofia, e sensações, objetos próprios da arte, e enfatizar no ensino de filosofia a compreensão não-conceitual.

O conceito de Pop'filosofia deleuziano privilegia a “capacidade criativa” da

---

1 Utilizo na dissertação a nomenclatura “Pop’Filosofia”, conceito criado por Deleuze, e não “Filosofia Pop”, de que alguns professores são adeptos, como, por exemplo, o professor Charles Feitosa da UNIRIO, um dos primeiros a empregar essa expressão e com quem tive contato ao elaborar minha pesquisa. Tanto para Deleuze quanto para Feitosa, as duas expressões têm o mesmo sentido conceitual. Para ambos, a Pop’Filosofia ou a Fiosofia Pop são uma maneira de pensar a filosofia por meio da não-filosofia ou do não-filosófico, presente na filosofia, abrindo esse saber especializado para o público em geral; é um modo de dar forma ao conteúdo conceitual filosófico de maneira que qualquer um possa ter acesso a ele, sem, contudo, perder o caráter conceitual que caracteriza a filosofia. A filosofia adquire uma linguagem popular sem cair no senso comum, no jogo estéreo das opiniões e da vulgarização das fórmulas prontas, dos clichês próprios aos livros de autoajuda. Escolhi o termo “Pop’filosofia” para me manter mais próxima do filósofo que elegi para desenvolver minha pesquisa, Gilles Deleuze, evitando assim expandir minha pesquisa para todos os professores que trabalham, em seus diferentes matizes, a Filosofia Pop; assim circunscrevo meu estudo nos livros de Deleuze e no significado do conceito Pop’Filosofia. Veremos ao longo da dissertação que esse conceito está diretamente relacionado ao conceito de estilo, com o qual Deleuze vincula a filosofia à arte, seja na literatura, seja nas artes plásticas, na música. Na filosofia, o estilo reúne afetos e perceptos, objetos próprios da arte, ao objeto específico da filosofia, os conceitos. Tenho, no entanto, ciência de que a Pop’Filosofia abre-se à trabalhos, à pesquisas e à práticas docentes desenvolvidos por professores simpatizantes da Filosofia Pop, do Brasil e de fora do Brasil, e penso que, mais adiante, poderei estender meus estudos na direção desses trabalhos e pesquisas.

atividade filosófica e de sua relação com a arte, buscando afirmar a presença de uma compreensão não-conceitual, intuitiva, dos conceitos. É por meio dessa compreensão que a filosofia se relaciona internamente com a arte, sendo capaz de falar diretamente para não-filósofos, como os artistas falam para um público em geral. O que a filosofia toma da arte é a sensação, objeto específico da arte, e é por meio da sensação que a filosofia pode relacionar-se intimamente com os objetos estéticos e falar para um público em geral.

Neste sentido, o ensino de filosofia como Pop'filosofia assenta-se na concepção de que pensar é ato criativo. Busco trazer para a filosofia um processo de ensino que entrelace conceitos e sensações. Buscando aqui nem tanto dizer como deve ser a prática docente, mas sim trazer uma proposta de ensino estético-conceitual, encontrada na fundamentação teórica de Deleuze sobre o ensino de filosofia. Trata-se, pois, de algumas sugestões que concebe o ensino de filosofia como um processo de ensino que entrelace conceitos e sensações. É nesta direção que levantei as seguintes perguntas: “de que forma o professor de filosofia pode possibilitar esse processo para que os conceitos, juntamente com as sensações da arte, sejam trabalhados de forma a estimular a aprendizagem para a criação?”, e “Se pensar é ato criativo, como ‘ensinar a criar’?”.

Permeando esse tema, também dialogaremos com os filósofos como Friedrich Nietzsche, Jacques Rancière, Michael Foucault, o psicanalista Donald Woods Winnicott, o escritor Marcel Proust, o professor e pesquisador Alejandro Cerletti, entre outros.

I. A RELAÇÃO DA FILOSOFIA COM A ARTE

I.1. A FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO

Em *O que é a filosofia?*, ultimo livro escrito em parceria com o psicanalista Félix Guattari, Gilles Deleuze, afirma que pensar é criar e a filosofia é "a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos" (DELEUZE, 1992, p. 10), "a filosofia é a disciplina que consiste em criar conceitos" (DELEUZE, 1992, p. 13). Se a filosofia é criação de conceitos, "o filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência" (DELEUZE, 1992, p. 13). Nesse sentido, Deleuze rompe com a ideia grega de que o filósofo é o amigo da sabedoria e opera uma modificação na figura do filósofo, o filósofo deixa de ser amigo do saber ou do conhecimento para se tornar o conceito em potência, para ser o amigo do conceito, aquele que vai trazer os novos conceitos ao mundo. Com isso, Deleuze critica e abandona também a ideia de que a filosofia seja reflexão, comunicação ou argumentação. A filosofia "não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação" (DELEUZE, 1992, p. 14), ela instaura um mundo próprio, uma linguagem própria, que não coincide com a linguagem cotidiana, com a percepção comum das coisas. Reflexão, comunicação, argumentação são conceitos criados pela filosofia para definir a própria atividade filosófica. Eles não definem, entretanto, a especificidade da filosofia, que é "a disciplina que consiste em criar conceitos" (DELEUZE, 1992, p. 13). Isso porque há reflexão na arte, na ciência, na vida psíquica, na lógica; há comunicação e argumentação na linguagem, no conhecimento em geral. A especificidade da filosofia é a criação conceitual, e, como toda criação, os conceitos são singulares, trazem ao mundo algo radicalmente novo e impensável até então. A filosofia é, pois, singular, "o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade" (DELEUZE, 1992, p. 15); como tal, é a fuga dos sistemas e modos de pensamento já existentes, incluindo a linguagem. Antes, pois, de definirem o fazer filosófico, a reflexão, a argumentação, a contemplação, a comunicação são conceitos criados pela filosofia, são efeitos da prática filosófica e, não, a sua condição. Afirma Deleuze,

> *Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: "os filósofos não devem*

> *mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reduzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, cria-los, afirma-los, persuadindo os homens a utilizá-los". (DELEUZE, 1992, p. 13-14)*

No entanto, Deleuze desmistifica a figura do gênio, na natureza não há saltos fora dela mesma, o que os filósofos e artistas fazem ao criar está por dentro da sua própria natureza, que é "confrontada com a sua emergência, a natureza, que nunca dá saltos, dá o seu único pulo, e é um pulo de alegria, porque sente que pela primeira vez atingiu o alvo" (DELEUZE, 2004, p. 16). Deleuze, usando-se das palavras de Nietzsche, diz: "Perece por vezes que o artista, e o filósofo em particular, não são senão um acaso na sua época..." (DELEUZE, 2004, p. 16). Criar é romper com as estruturas vigentes por dentro da própria estrutura, o jogo se dá entre combinações da sua própria natureza, "que tem a sua direção própria, um bloco de devir, uma evolução a-paralela" (DELEUZE, 2004, p. 17).

Deleuze diz que "as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mas só compete apenas à filosofia criar conceitos" (DELEUZE, 1992, p. 13). São estas, ciência, arte e filosofia, as três disciplinas do pensamento, e pensar é criar; todas são, portanto, criadoras, mas seus objetos de criação são objetos distintos. A filosofia cria conceitos, a arte cria blocos de sensações e a ciência cria funções.

I.1.1. A Filosofia e o Devir caótico criativo

A grande diferença entre a filosofia e ciência "está na atitude respectiva da ciência e da filosofia em relação ao caos" (DELEUZE, 1992, p. 153), como eles se relacionam com o caos. O caos é a "velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça", "é um vazio que não é o nada, mas um virtual" (DELEUZE, 1992, p.153). Dessa forma, o caos é o "não lugar" de onde saem os conceitos criados, é aquilo que está pronto para dele ser criado algo, contendo todas as partículas possíveis e suscitando todas as formas possíveis. O virtual está presente no caos, portanto a possibilidade da criação está no caos (caosmose de Guattari, um caos ordenado; a possibilidade de criação), o virtual é o espaço para a criação, onde a criação acontece. Não se pode criar sem confrontar esse caos, se não há um confronto com as estruturas vigentes não há criação, nada foi criado. Toda criação parte do caos, o caos está em toda parte e para criar é necessário confrontar o caos e assim sair de uma estrutura pré-existentes, de estados de coisas ou de ideias já

criadas. O caos é “uma velocidade infinita de nascimento e de esvanescimento” (DELEUZE, 1992, p.153). Essa velocidade infinita é, na filosofia, o movimento conceitual.

A filosofia guarda essa velocidade infinita do próprio caos em seus conceitos. A ciência, por sua vez, ao determinar funções e regras para as coisas e a natureza, tenta estabelecer um limite ao caos. Na ciência há criação, mas ela desacelera o caos formando regras, proposições, leis para controlar a natureza, a ciência tenta controlar o processo de criação, tenta controlar o próprio caos.

> *Desacelerar é colocar um limite no caos, sob o qual todas as velocidades passam, de modo que formam uma variável determinada como abcissa, ao mesmo tempo que o limite forma uma constante universal que não se pode ultrapassar (por exemplo uma máxima de contração). (DELEUZE, 1992, p.154)*

Na ciência, há uma tentativa constante de colocar limites ao caos, aparecendo como uma relação própria no conjunto do universo no qual todas as coisas são submetidas a uma condição finita (quantidade, força, energia, etc), “os primeiros functivos são, pois, o limite” (DELEUZE, 1992, p.154). As regras científicas são expressas em funções, que são proposições relacionadas entre si de modo lógico-matemático. Exemplo, a função força, f=m.a. Com isso, Deleuze insere uma condição necessária para a expressão das leis científicas: a relação interna ou intrínseca entre função científica e proposição lógico-matemática.

Na filosofia, essa relação não existe, ou, se existe, não é necessária, sua existência, quando há, decorre de uma necessidade interna da criação conceitual. Ou seja, os conceitos não são proposições, não são entes linguísticos e, muito menos, matemáticos; não são funções lógicas. A filosofia utiliza-se das palavras como a pintura utiliza-se das cores para compor sua arte. Os conceitos têm, pois, uma vida própria que, embora se utilize das palavras, não se confunde com ela. Deleuze instaura assim um terreno, um território próprio da filosofia, uma linguagem propriamente conceitual que tem uma história, um devir, um movimento específico, uma estética. Os conceitos arrastam o pensamento para um possível processo de criação.

A filosofia tem um movimento inverso ao da ciência, “a filosofia seleciona movimentos infinitos do pensamento e se *mobilia* (move) com conceitos formados como partículas consistentes, que se movimentam tão rápido como o pensamento” (DELEUZE, 1992, p.154). Enquanto isso, a ciência renuncia a velocidade infinita do

caos para ganhar uma referência exterior, referindo-se a um estado de coisas no mundo: a ciência procede com um plano de referência, as funções criadas se referem ao objeto, “é uma parada sobre a imagem” (DELEUZE, 1992, p. 154). O pensamento científico “é uma fantástica desaceleração, e é por desaceleração que a matéria se atualiza” (DELEUZE, 1992, p. 154). Assim, a ciência tenta impor um limite ao caos, buscando controlá-lo. Por exemplo,

> *o que a teoria dos conjuntos faz é inscrever o limite no infinito: em sua severa hierarquização, ela instaura uma desaceleração, ou antes, como diz o próprio Cantor, uma parada, um “princípio de parada” segundo o qual só se cria um novo número inteiro “se a reunião de todos os números precedentes tem a potência de uma classe de números definida, já dada em toda sua extensão. Sem este princípio de parada ou de desaceleração, haveria um conjunto de todos os conjuntos, que Cantor já recusa, e que não poderia ser senão o caos, como o mostra Russell. A teoria dos conjuntos é a constituição de um plano de referência. (DELEUZE, 1992, p. 164)*

A tentativa da ciência de controlar o caos denuncia o caráter ilimitado do próprio caos, sua natureza subversiva, que nunca é totalmente submetida às regras lógico-proposicionais. O caos é essencialmente um “plano de imanência”, o que Deleuze define como um “campo”, uma atmosfera onde se constroem e circulam os conceitos. O plano de imanência envolve velocidades infinitas, este é próprio do caos. Um movimento constante, um fluxo, o que Deleuze chama de “virtual infinito”, movimento propício para a criação, ou seja, um devir criativo, aquilo que ainda pode ser criado. A rigor, não se pode prender o caos, pois ele é uma velocidade infinita e incontrolável, é um pulsar. “Todo limite é ilusório”, afirma o filósofo (DELEUZE, 1992, p. 156). É por isso que há e haverá novas funções científicas.

Como lemos acima, não há um limite no caos, “há uma parada sobre a imagem” por parte da ciência, que é como uma foto do objeto; o número – exemplo dado por Deleuze – é um flash de uma partícula de uma infinidade de possibilidades de números que possam existir. Deleuze cita Georg Cantor, lógico-matemático russo que elaborou o conceito de conjuntos infinitos. Para Cantor, a ciência atua como um “princípio de parada” (DELEUZE, 1992, p. 157), segundo o qual só se cria um novo número inteiro “se a reunião de todos os números precedentes tem a potência de uma classe de números definida, já dada em toda sua existência” (DELEUZE, 1992, p. 157). Ou seja, a ciência só funciona recortando parte da realidade e a apreendendo em fórmulas determinadas.

Neste sentido, a teoria dos conjuntos é para a ciência como um plano de referência. Sem o princípio de parada sobre o caos não existiriam as ciências e nem as formas de conhecimento estruturadas que temos sobre os fenômenos do mundo, seria apenas o caos em movimentos, um conjunto dos conjuntos, dos conjuntos... um fluxo ininterrupto. “O que a teoria dos conjuntos faz é inscrever o limite no infinito mesmo, sem o que não haveria jamais limite.” (DELEUZE, 1992, p. 156).

A filosofia busca essa aceleração infinita, essa velocidade criadora do caos, inserindo no conceito essa velocidade, compondo um território próprio onde os conceitos criados com a matéria arrancada do caos permanecem livres. Esse território próprio da filosofia é chamado por Deleuze de plano de imanência: os conceitos povoam, são imanentes ao plano de imanência, e eles expressam modos de vida possíveis, uma vida aristotélica, platônica, hegeliana, kantiana, foucaultiana, por exemplo. O plano de imanência é um campo onde se produz, circulam e se formam os conceitos. Ele é uma atmosfera (ou um horizonte infinito) e virtual. Os conceitos precisam desse plano virtual prévio, uma espécie de solo intuitivo de onde os conceitos são inicialmente formados. O Plano de imanência não é o conceito propriamente dito, pois não existe um lugar onde os conceitos estão prontos para serem resgatados, não existe um céu dos conceitos, como afirma Deleuze, os conceitos são criados, e criações são singulares, não existem anteriormente. Mas o plano de imanência é a “imagem do pensamento” (DELEUZE, 1992, p. 53), não é um método, mas é a imagem do cerne do pensamento, a imagem do que o pensamento ainda pode vir a criar, é a orientação do pensamento.

> *A filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que definem em natureza: criar conceitos e traçar um plano. Os conceitos são como as vagas múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano da imanência é a vaga única que os enrola e os desenrola. O plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos infinitos, que percorrem cada vez somente seus próprios componentes. (DELEUZE, 1992, p. 51)*

A filosofia procede com um plano de imanência, de consistência, onde, uma vez criados, os conceitos não permanecem num mesmo tempo, coexistem uns com os outros, como modo de pensamento. Eles não têm uma existência histórica, no sentido de que nascem num tempo e espaço e aí permanecem; eles transcendem seu tempo histórico para fundar um tempo do pensamento. Este é o tempo da coexistência, não é cronológico. Assim, quando uma filosofia é criada, aparece no mundo, seus conceitos permanecem vivos e sempre atuais, podendo ser ativados ou reativados conforme os

problemas que se apresentam ao pensamento. Portanto, a diferença entre o fazer filosófico e o fazer científico é que “um se desenvolve sobre um plano de imanência ou de consistência sem referência, mas o outro sobre um plano de referência desprovido de consistência” (DELEUZE, 1992, p. 157). Em outras palavras, a filosofia opera por conceitos, acelerando o pensamento; a ciência, por funções, estabelecendo limites ao pensamento.

Se pensarmos a filosofia como a arte de criar conceitos e que, para criar, é preciso romper com as representações e estruturas linguísticas e formais vigentes e, se ensinar é um processo de transformação a partir do trabalho com conceitos, que guardam o movimento imprevisto de sua criação, então, dar aula de filosofia é inserir o aluno e si mesmo (o professor) no movimento de criação de cada filósofo e seus sistemas conceituais. Se assim é, as estruturas lógicas e ferramentas dialéticas só são interessantes se remetidas à necessidade interna da criação filosófica. Assim, por exemplo, qual a importância da lógica silogística em Aristóteles e da lógica transcendental em Kant? É a necessidade interna do sistema conceitual que dá sentido àquelas compreensões lógicas, e não o inverso.

Para Deleuze, os conceitos não são proposições. Criar proposições lógicas aceitáveis e corretas não é fazer a filosofia; argumentar não é filosofar. A filosofia está para além da argumentação, ela pode até fazer uso da argumentação como ferramenta, mas não se resume à argumentação lógica. Os conceitos não são formas discursivas e argumentativas, não se resumem às frases e à relação entre elas, eles existem além ou aquém das frases de que são feitos. Os conceitos são a solução de um problema colocado por um filósofo, e somente assim eles ganham e expressam um sentido. Cada filósofo traz uma diferença em relação aos outros, uma novidade que surge a partir do problema singular que coloca e dos conceitos que cria para resolvê-lo. É pela necessidade concreta de resolver um problema que os conceitos são criados e somente por meio dessa necessidade ganham sentido: “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p. 27). Compreende-se, pois, um conceito pela relação que mantém com outros conceitos e com o problema de que é solução. “Um conceito está privado de sentido enquanto não concorda com outros conceitos, e não está associado a um problema que resolve ou contribui para resolver”. (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p. 103). A tarefa sempre atual da filosofia é realizar um movimento de criação conceitual que seja capaz de ficar de pé por si só, de modo autônomo, como solução de um problema singular, de uma necessidade real, inseparável da vida. Compreender um

filósofo é ingressar no movimento de sua criação conceitual, é encontrar o ritmo, a sonoridade de sua criação. É a esse encontro que Deleuze se refere numa de suas aulas em breve comentário sobre a Crítica da razão pura de Kant: “é uma atmosfera excessiva. O importante não é compreender, o importante é adotar o ritmo desse homem, desse escritor, desse filósofo. Se resistirmos, toda essa bruma do norte que nos cai encima se dissipa e há por baixo uma assombrosa arquitetura”. (DEULEZE, 2008, p. 19). Quando se reduz a filosofia à argumentação, a um conjunto de proposições e frases abstratas, quando se reduz os conceitos a proposições, separando-os do problema a que se referem, quando se resiste ao encontro com o ritmo e o movimento conceitual de um filósofo, o que sobra é a assombrosa arquitetura, a estrutura gramatical, uma escrita densa e abstrata distante da vida. É o problema colocado pelo filósofo, que ele tem a necessidade de resolver, problema concreto, que liga os conceitos à vida.

Assim, como solução de um problema, os conceitos são modos de pensar que expressam modos de vida, são modos de pensar que comportam modos de ser no mundo, isso define a sua imanência. Mesmo o conceito de Deus só pode ser compreendido e vivido de modo imanente, seja como o ser perfeito, seja como a substância absolutamente infinita ou como uma ideia inata, clara e distinta. Assim, uma filosofia, seja qual for, comporta estilos de vida que expressam “mundos possíveis enquanto conceitos”. (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p. 65). Nessa medida, os conceitos são um conhecimento, mas um conhecimento de si, cujo sentido encontra-se dentro do sistema conceitual a que pertence e na relação que mantém aí com o problema. Sua expressão gramatical e sua ordem argumentativa não exprimem esse sentido e, portanto, a análise lógico-discursiva de um sistema filosófico não é suficiente para esgotar a compreensão dos conceitos. É preciso perguntar qual o modo de vida, qual o modo de pensar e ser que está contido nos conceitos de determinados filósofos e que problema eles querem resolver. Para isso, é preciso ir além das palavras, pois os conceitos são entidades vivas e permanecem existindo para além das frases e da vida daqueles que os criam, expressando-se em mentes, encarnados em corpos. No fundo, os filósofos não falam para especialistas, pensam e escrevem para não-filósofos, para todo e qualquer homem. “Ora o conceito não se move apenas em si mesmo (compreensão filosófica), mas também nas coisas e em nós: ele nos inspira novos perceptos e afetos que constituem a compreensão não filosófica da própria filosofia” (DELEUZE, 1992, p. 2003). Neste sentido, o subtítulo de Assim falou Zaratustra de Nietzsche pode servir para todo sistema filosófico: “um livro

para todos e para ninguém". A filosofia fala para não-filósofos.

I.1.2. A relação entre a Arte e a Filosofia

> *O jovem sorri na tela enquanto ela dura. O sangue lateja sob a pele deste rosto de mulher, e o vento agita um ramo, um grupo de homens se apressa em partir. Num romance ou num filme, o jovem deixa de sorrir, mas começará outra vez, se voltarmos a tal página ou a tal momento. A arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. Conserva e se conserva em si (quid juris?), embora, de fato, não dure mais que seu suporte e seus materiais (quid facti?), pedra, tela, cor química, etc. (DELEUZE, p. 213, 1992)*

A arte conserva a sensação, a contemplação é despertada diante da obra de arte, o sentimento de prazer aparece, o corpo é estimulado, se abre... Sensação, contemplação e sentimento de prazer compõem a experiência estética! Mas o que é a arte? E onde a arte e a filosofia se tocam?

"Composições, composições, eis a única definição da arte. A composição é estética (...), é o trabalho da sensação" (DELEUZE, p. 247, 1992). Para Deleuze, a arte produz "blocos de sensações", "isto é, um composto de perceptos e afectos" (DELEUZE, p. 213, 1992). Os acordes musicais, os tons das cores são afectos, afectos produzidos pela obra de arte. O artista cria blocos de perceptos e de afectos, estes se sustentam por si mesmo, uma obra de arte só é uma obra de arte se ela se sustenta sem o artista, pois é próprio da arte conservar-se no tempo. Mas o que são perceptos e afectos?

> *Os perceptos não são mais 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, percepções e afectos, são seres que valem por si mesmo 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 afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si." (DELEUZE, p. 213, 1992).*

Os perceptos e afectos não são percepções e afecções de coisas empíricas, não são percepções cotidianas das coisas e do mundo, como o é a matéria do que é feito uma obra de arte, por exemplo, o mármore de que é feito uma escultura, com suas propriedades sensíveis. Afectos e perceptos não decorrem das coisas, portanto, não são sensações empíricas, mas puros seres de sensação criados pelo pensamento

e inscritos na matéria pelo artista; são, nesse sentido, transformações que se dão nas coisas pela ação do pensamento, são devires. Os perceptos não são afecções das coisas que nos afetam e geram percepções e sentimentos empíricos, como o vento, o sol, a luz, sensação de frio, calor, dor etc...; e os afectos não são sentimentos, como, por exemplo, o sentimento de agradável, de medo, de prazer sensorial, de ódio, de amor... Perceptos e afectos não são algo que está no homem e que, desde o homem, no caso o artista, passa a habitar o mundo, eles são o novo que aparece no mundo mediante a criação de algo que sequer ainda foi pensado, mas que o pensamento, e só ele, é capaz de criar e fazer existir numa obra de arte. Nesse sentido, perceptos e afectos são devires, mas devires "não humanos do homem" (DELEUZE, p. 220, 1992). O artista quando cria ele rompe com essas percepções e afecções cotidianas, isto é, criando novos afectos e perceptos, são sensações que ainda não vivemos e que só podemos experimentar através da arte. Não pertence mais ao homem, mas pode habitá-lo também pela experiência estética; através dela, o homem passa a ser também um composto de sensações, um composto de perceptos e afectos, vindos da arte. E a arte ou seus elementos constitutivos constituem também o homem, uma vez que somos afetados por ela. Os artistas acrescentam sempre variedades ao mundo, "os seres de sensações são variedades" (DELEUZE, p. 227, 1992), o que ainda não vivemos, os perceptos e afectos são visões e devires que os artistas criam. Nesse sentido, "o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos" (DELEUZE, p. 227, 1992). Das percepções e afecções são geradas apenas opiniões e a arte não é opinião, a arte desfaz a organização das percepções, afecções e opiniões. Os afectos e perceptos são vivos e permanecem vivos no tempo, a obra de arte não perece, não é um estado de coisa, um conjunto ordenado de coisas, mas é corpo, é um ser de sensação que conserva em si uma ideia, é pensamento. "É a força do tempo puro tornada sensível" (DELEUZE, p. 244, 1992).

O que se conserva na obra de arte não é a matéria de que é feita, a matéria é somente o meio necessário para que o artista possa criar, mas não define o trabalho artístico; o que é propriamente artístico e se conserva em si são os perceptos e afectos. A sensação criada pela arte tem o poder de existir e de se conservar em si. (DELEUZE, p. 216, 1992). Sendo o objeto próprio da arte as sensações, Deleuze diz que "a arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras." (DELEUZE, p. 216, 1992). Considerando que o homem também é composto por perceptos e afectos e a definição de que a arte é a linguagem das sensações que se inscreve nas coisas, Deleuze permite pensar que a arte não vive

apenas nas obras, mas compõe a realidade como uma das manifestações fundamentais do pensamento, as outras duas são a ciência e a filosofia.

O objetivo da criação artística é “arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro” (DELEUZE, p. 217, 1992), é extrair um bloco de sensações e fazê-lo existir no tempo como uma eternidade. Esses blocos de sensações presentes na obra de arte sensibilizam, causam emoção, afetam o pensamento com o novo, o que ainda não foi pensado. A arte sensibiliza o pensamento e a emoção provoca interesse. Por isso Deleuze, quando se refere a aula de filosofia, afirma que uma aula é também emoção, é tanto emoção como entendimento, pois sem emoção não há interesse, não há nada. A emoção produz uma zona de indeterminação e é isto que dá liberdade ao pensamento. E é esse o papel do percepto e afecto na obra de arte, fazer com que o pensamento entre em movimento diante da aparição do novo, jamais visto e pensado, criação que mantém o seu caráter de novidade no tempo.

A arte tem um tipo de pensamento cujo sentido se dá por meio de intuições, através de sensações, “tornar sensíveis as forças insensíveis que povoam o mundo, e que nos afetam e que nos fazer devir” (DELEUZE, p. 235, 1992) – devir = criar –, que junto à filosofia dar-se-ia pela composição entre os conceitos da filosofia e as sensações da arte. “A sensação composta, feita de perceptos e de afectos, desterritorializa o sistema da opinião que reunia as percepções e afecções dominantes num meio natural, histórico e social” (DELEUZE, p. 253, 1992), a arte não é opinião, é um pensamento, um conhecimento intuitivo, uma “imaginação contemplante” (DELEUZE, p. 273, 1992).

Assim como a arte, os conceitos portam perceptos e afectos, sensações, que é a sua outra metade intuitiva. No entanto, os conceitos não são somente perceptos e afectos, eles podem ser entendidos, uma vez que eles se materializam através da linguagem, ou seja, eles apresentam a forma de um enunciado linguístico, sem se confundirem, contudo, com as palavras que os manifestam, pois eles são da ordem do sentido. Eles são um modo do pensamento, que comporta um modo de ser ou de existir. O sentido do conceito só pode ser apreendido em toda a sua extensão ou compreensão, quando, além de entendidos, são intuídos. Os perceptos e afectos constituem a parte intuitiva do conceito, o não-filosófico presente na filosofia, e é exatamente isso que aproxima a filosofia da arte.

A filosofia e a arte se assemelham pelo seu objeto de criação, seu estilo

deixado no objeto que cria. A arte produz figuras estéticas – o estilo deixado pelo artista – que são sensações, paisagens e rostos, visões e devires, imagens-tempo. Também a filosofia produz estilos conceituais. O estilo deixado pela filosofia é o movimento conceitual: “os conceitos tomam valores rítmicos”, tornam-se estilo (DELEUZE, p. 221, 1992), “é o estilo, o ‘tom’” (DELEUZE, p. 228, 1992), dobram-se e redobram-se numa escala rítmica atuando nos corpos como um modo de vida, nietzschiano, aristotélico, heideggeriano... Assim como a arte encarna sua matéria-prima, os conceitos se encarnam em corpos, habitam o mundo como modo de vida e, como tais, podem ser compreendidos intuitivamente, assim como as sensações da arte. Os conceitos contêm também elementos intuitivos, compostos por sensações, perceptos e afectos. Esta é a segunda metade do conceito, sendo o conceito constituído por duas partes, duas metades, a intelectual e a sensitiva. Metades que Deleuze coloca como partes iguais, uma não se sobrepõe à outra. Deleuze defende que para que a filosofia seja entendida é necessário que o conceito seja uma união de duas metades, a conceitual e a não-conceitual. Só é possível compreender de maneira não-filosófica a filosofia, porque o conceito possui elementos não-conceituais, porque o conceito é também sensação, comportando afetos e perceptos. “Afeto, percepto e conceito são três potências inseparáveis, potências que vão da arte à filosofia e vice-versa” (DELEUZE, 1992, p. 171).

Por isso, a filosofia pode ser compreendida por não-filósofos; como uma música, uma pintura, um filme, pode despertar em alguém interesse e sentido. Por sua dimensão não-filosófica, os conceitos podem expressar-se como um canto, podem ser ditos belos, podem emocionar, ser sentidos antes mesmo de ser compreendidos. Os conceitos não são modos de pensar sem ser também modos de perceber e sentir. A sensação faz do conceito algo vivo: é a sensação que liga o conceito à terra e o mantém vivo nos corpos em que encarna. É no encontro entre conceito e sensação, ou conceitos e imagens estéticas, ou seja, o estilo, que se baseia a Pop’filosofia de Deleuze: a não-filosofia no coração da filosofia como condição de audição e de abertura da filosofia para os não-filósofos, a não-filosofia como condição constitutiva da filosofia. Uma compreensão somente conceitual, que reduz o conceito à generalidade proposicional e à estrutura lógico-gramatical, acaba perdendo a dimensão afetiva do conceito, sendo incapaz de relacionar conceito e sensação e de perceber os modos de pensar e de ser envolvidos no conceito, não tendo do conceito uma compreensão imanente, mas transcendente.

É dessa forma que a filosofia deleuziana é uma filosofia para não-filósofos, que

se dirige a todos, e não apenas para especialistas. Existindo uma relação entre os conceitos da filosofia e as sensações da arte. As figuras estéticas da arte não são idênticas aos perceptos e afectos dos conceitos filosóficos, já que estes podem também ser compreendidos não-intuitivamente, “mas é na medida em que há sensações de conceitos e conceitos de sensações” (DELEUZE, p. 229, 1992), que a filosofia e a arte se relacionam. Isso não quer dizer que a arte precise da filosofia para existir ou a filosofia da arte, elas coexistem juntas, mantendo sua autonomia.

A arte e a filosofia se relacionam a partir de seus objetos de criação, ambas em sua criação partem de um devir caótico. Os blocos de sensações da arte partem de um devir caótico, assim como os conceitos da filosofia. Mas seus devires no processo de criação são distintos: o devir da arte é puramente sensível, enquanto o devir da filosofia é também conceitual. O devir é movimentado pelo caos, é “um plano capaz de recortar a variabilidade caótica” (DELEUZE, p. 265, 1992), o “estranho”, o novo. Nesse sentido a arte está muito mais próxima da filosofia do que a ciência. A ciência está sempre tentando frear, delimitar o caos, dar limites criando suas funções para controlar o caos. A arte, como a filosofia, criam no movimento do caos, onde se encontra o estado virtual, estado propício à criação. “(..) um conceito é, pois, um estado caóide por excelência; remete a um caos tornando consistente, tornando pensamento, caosmos mental” (DELEUZE, p. 267, 1992). A arte não é o caos, mas uma composição do caos, fugindo dos “clichês”, das imagens prontas, das percepções e afecções, das opiniões. “A arte luta efetivamente com o caos, mas para fazer surgir nela uma visão que o ilumina por um instante, uma Sensação” (DELEUZE, p. 263, 1992). Por isso a arte se aproxima mais da filosofia, porque seu objeto de criação parte do confronto com o caos, “surgem sobre um plano capaz de recortar a variabilidade caótica.” (DELEUZE, p. 265, 1992).

Também a arte se aproxima da filosofia por sua busca de uma eternidade, e assim perpetuam-se no tempo. Nesse sentido a arte tende a se conservar no mundo, é a eternidade no tempo. Não em seu estado empírico, na matéria, mas na ideia criada, nos perceptos e afectos que perpassam o tempo. A arte só é arte quando se conserva em si mesma, “é somente o ato pelo qual o composto de sensações criado se conserva em si mesmo” (DELEUZE, p. 214, 1992). É da sensação que provem a eternidade temporal da arte.

> *A sensação não se realiza no material, sem que o material entre inteiramente na sensação, no percepto ou afecto. Toda a matéria se torna expressiva. É o afecto que é metálico, cristalino, pétreo, etc., e a sensação não é colorida, ela é*

colorante, como diz Cézanne. (DELEUZE, p. 217, 1992).

O artista faz vir até nós a sensação, os afectos que pertencem à obra de arte, a matéria se desfaz com o tempo, mas os blocos de sensações, perceptos e afectos, deixados pelo artista à sua obra, se eternizam no tempo. Assim são os personagens conceituais, há um estilo conceitual deixado pelo filósofo ao criar o conceito. Há um estilo ligado a cada filósofo. Portanto, quando estamos falando de um filósofo em sala de aula estamos na verdade emitindo o seu estilo filosófico.

O que define as três grandes disciplinas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre a sua forma de enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. A filosofia quer salvar o infinito dando-lhe consistência, "ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimento ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais." (DELEUZE, p. 253, 1992). A ciência renuncia o infinito para ganhar a referência, controlar o caos, "ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estados de coisas, funções ou proposições referenciais, sob a ação de observadores parciais." (DELEUZE, p. 253, 1992). A arte quer criar um finito que restitua o infinito, deixando a sensação que perpassa o tempo, "traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas." (DELEUZE, p. 253, 1992).

As três vias são disciplinas do pensamento, no qual pensar é criar: "Pensar é pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda por sensações, e um desses pensamentos não é melhor do que o outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente 'pensado'". (DELEUZE, p. 254, 1992). Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam. "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, p. 255, 1992). Mas as três formas do pensamento tem seus pontos culminantes nos seus objetos de criação: os blocos de sensações da arte (perceptos e afectos), os conceito da filosofia e as função da ciência. As três vias são específicas e distintas uma das outras, mas interagem a partir do seu objeto de criação. "O caos tem três filhas segundo o plano que o recorda: são as Caóides, a arte, a ciência e a filosofia, como formas do pensamento ou da criação." (DELEUZE, p. 267, 1992). Recortam variabilidade caótica, é um estado caóide. O que aproxima mais a filosofia da arte do que da ciência são, portanto, três pontos: o seu objeto de criação, o seu devir caótico e sua pretensão de se eternizar no tempo.

I.2. POP'FILOSOFIA: UM ENSINO ESTÉTICO-CONCEITUAL.

Para Deleuze, pensar é criar, e criar é ter uma ideia. Como já vimos, a filosofia é "a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos" (DELEUZE, 1992, p. 10). A especificidade da filosofia é criar conceitos (ou: "criar conceitualmente"), e, como toda criação, os conceitos são singulares, trazem ao mundo algo radicalmente novo e impensável até então. A arte cria blocos de sensações, compostos de afetos e perceptos. São dois tipos de criação e de pensamento distintos, que não se confundem, mas interagem e afetam um ao outro. A relação entre filosofia e arte se dá justamente por meio de suas criações – os conceitos filosóficos e as sensações da arte, respectivamente. A presença de uma compreensão não-conceitual, intuitiva, dos conceitos. É por meio dessa compreensão que a filosofia se relaciona internamente com a arte, sendo capaz de falar diretamente para não-filósofos, como os artistas falam para um público em geral. O que a filosofia toma da arte é a sensação, objeto específico da arte, e é por meio da sensação que a filosofia pode relacionar-se intimamente com os objetos estéticos e falar para um público em geral. A arte tem a função de sensibilizar (afetar), de produzir afetos, estimulando a sensibilidade e a imaginação a partir das sensações. Os blocos de sensações da arte sensibilizam, emocionam, afetam os corpos. E assim como a arte é feita para todos, Deleuze propõem um ensino de filosofia e também um estilo da filosofia que possam alcançar a todos e não apenas a especialistas.

É importante lembrar que em 1969 Deleuze foi nomeado, por indicação de Michel Foucault, professor na recém criada Universidade de Paris VIII - Vincennes, na qual permaneceria até sua aposentadoria, em 1987. Vincennes foi fruto da reforma universitária realizada pelo governo francês após as agitações do "maio de 68", na qual as universidades passaram a ser regidas pelos princípios de autonomia, pluridisciplinaridade e participação dos usuários. Dentre os contratados por Foucault e com os quais Deleuze trabalharia, estavam também: François Châtelet, Jacques Ranciere, Alain Badiou, entre outros. O Centro Experimental de Vincennes fora de grande relevância na construção do pensamento de Deleuze. Nesse cenário, Deleuze vai formular os conceitos de "Pop'Filosofia" e "Canto falado", que pensa um ensino de filosofia que inclua a todos, uma filosofia destinada a um público em geral e com grande afinidade com a arte.

Deleuze formula então o conceito de "Pop'filosofia" pensado a partir da Pop Art, movimento da década de 60, buscando o encontro da filosofia com o público em

geral, tentando sair dos rígidos limites acadêmicos. O movimento visual da Pop Art começou como reação contra o estilo do expressionismo abstrato dos anos 1940 e 50. A pintura abstrata se caracteriza por excessiva preocupação com elementos formais da linguagem visual, que exigem do observador certo conhecimento teórico dos princípios estéticos vigentes desde a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). A Pop Art perfaz o sentido contrário a esse movimento, quer encontrar o público leigo, atingir a todos, de maneira direta. Esse também é o sentido da Pop'filosofia, a filosofia indo da academia para o público em geral. Ela propõe então uma compreensão dos conceitos baseada na intuição, o que pressupõe uma outra relação entre conceitos e sensações (perceptos e afetos artísticos), ligando a filosofia à arte, inserindo nos conceitos as sensações. Deleuze chega mesmo a dizer que os conceitos são cores, imagens e sons. As imagens estéticas interagem com os conceitos, dentro e fora da obra de arte; há e houve sempre interfaces entre conceitos e sensações estéticas. As imagens exigem outro tipo de compreensão conceitual e abrem perspectivas inacessíveis ao raciocínio lógico-discursivo. O antagonismo se dá entre um tipo de pensamento filosófico (lógico discursivo) e a arte e não entre a arte e a filosofia, quando se concebe que pensar é criar.

Nessa perspectiva, Deleuze afirma que os livros de filosofia devem ser lidos como se escuta uma música, como se vê um filme..., pois os conceitos são sons, cores, imagens. A Pop'filosofia traz outra forma de se ler filosofia, relacionando conceitos com imagens, os estilos. A imagem tem outra forma de se comunicar com o mundo, menos enrijecida e mais intuitiva, que se dá por blocos de sensações, pelo estilo presente. A imagem não atua como ilustração do conceito, a imagem não é subserviente, ela explica algo que o conceito não explica. Há outra forma de pensar que é pela imagem e, no entanto, os conceitos também possuem imagens, que são os estilos, havendo uma estreita relação entre os conceitos e as imagens. É preciso dar corpo às imagens conceituais, aos personagens estéticos presentes no texto filosóficos e é aí que a arte entra compondo com a filosofia, essa é a relação Pop'filosófica, uma relação entre arte e filosofia.

Ao contrário de um método enrijecido, a Pop'filosofia entende que a interação entre arte e filosofia é fundamental para um projeto de produção do pensamento. Além disso, uma vez que "hoje temos novas maneiras de ler, e talvez mesmo de escrever" (DELEUZE, 2004, p. 14), assim também as aulas de filosofia não podem ser engessadas, mas devem acompanham o movimento conceitual, num movimento artístico e estético, quase como uma dança entre conceitos, um ir e vir dos conceitos,

retomando-os sempre e relacionando-os entre si, mas sempre respeitando o ritmo de cada filósofo, pois os conceitos são como música, diz Deleuze.

> *Mas uma boa maneira de ler hoje em dia seria tratar um livro como se ouve um disco, como se vê um filme ou uma emissão televisiva, como se recebe uma canção: qualquer tratamento do livro que exija um respeito especial, uma atenção de outro tipo, vem do passado e condena definitivamente o livro. Não há nenhuma questão de dificuldade nem de compreensão: os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens. São intensidades que vos são ou não convenientes, que passam ou não passam. Pop filosofia. (DELEUZE, 2004, p. 14)*

Essa citação expressa muito bem o sentido da Pop'Filosofia, advindo da Pop Art, sentido que se manifesta também na compreensão que Deleuze tem da leitura de um livro de filosofia. Para Deleuze não há nada que interpretar em um livro, não há mistérios, os conceitos estão ali, como imagens conceituais, eles vão e vem, num movimento próprio, numa dança conceitual. É preciso embarcar no movimento conceitual, descobrir as imagens deixadas pelos filósofos ao pensar, ao criar. Que imagem temos de Kant, de Nietzsche, de Foucault? Que imagens nos veem à cabeça ao pensar em um filósofo? Essas imagens são o próprio estilo. Não há nenhuma questão de dificuldade ou de compreensão, os conceitos são exatamente o que são. Deleuze critica a antiga concepção do livro para poucos lerem e rompe com a escrita de uma filosofia enrijecida, dura, uma filosofia para especialistas. "Não há palavras certas. (...) Só há palavras inexatas para designar exatamente alguma coisa. Criamos palavras extraordinárias..." (DELEUZE, 2004, p. 13). É nesse contexto que Deleuze afirma: "hoje temos novas maneiras de ler, e talvez mesmo de escrever" (DELEUZE, 2004, p. 13). Não há sequer a necessidade de ler um livro porque disseram: "É preciso ler isto! É famoso!", ou mesmo: "Todos devem ler este livro...". Nenhuma leitura é urgente e necessária por si só, ela se justifica pelo interesse e o sentido que pode mobilizar o leitor. Cada livro de filosofia contém o seu movimento próprio, o seu ritmo, que caracteriza o estilo do filósofo que o escreveu. É esse ritmo que poderá despertar o interesse do leitor. Há livros que são rock'n roll, há livros que são valsa, por exemplo, que ritmo podemos sentir dos livros de Nietzsche, que ritmo, dos de Witgenstein?

O estilo não são as palavras e nem as frases, é o movimento conceitual, que se eterniza no tempo-espaço. E o mais importante em uma leitura é atentar-se ao estilo do filósofo que está sendo emitido, o seu movimento conceitual. O estilo de um filósofo é um modo de vida, um modo de existência. Um livro de filosofia deve ser lido como qualquer outro, não há uma urgência para ser lido, mas é preciso fazer sentido,

é preciso seguir o estilo do filósofo, seu movimento conceitual.

A Pop'Filosofia propõe uma relação entre conceitos e sensações, ou, de forma mais abrangente, entre filosofia e arte. A Pop'Filosofia entende que as artes, ou as sensações, não são inferiores aos conceitos quando a tarefa é sensibilizar o pensamento. As sensações exigem um outro tipo de pensamento, que não é o raciocínio lógico, mas é intuitivo, imagético, sensitivo. A Pop'Filosofia tem uma espécie de parceria com a arte, deixando-se levar pelos perceptos e afectos da arte, imagens e estilos, que sensibilizam o aluno para a entrada do conceito. Esse processo faz parte da educação criadora que possibilita ao aluno uma aprendizagem intuitiva, inesperada, e, a rigor, livre e incerta. O ensino de filosofia como uma educação estética, Pop'filosofia, tem de assumir graus de incerteza e de liberdade. Enfim, na liberdade do pensar está, avaliamos, a importância do nosso tema. Assim acredito que tem de ser uma aula de filosofia: um movimento estético, onde os conceitos ressoem como música e se propaguem através das cores e sons, "com uma sonoridade pura, liberando imagens-tempo" (DELEUZE, 1992, p. 154). É sendo capaz de produzir tais sensações que uma aula de filosofia pode estimular uma aprendizagem para um pensamento e um corpo criativo.

A Pop'Filosofia não é um instrumento pedagógico, ou pelo menos não apenas. Também não é apenas um material didático, não é para ser entendida como um método de dar aulas de filosofia. Ao invés disso, a Pop'Filosofia entende que a filosofia, nela e por ela mesma, tem uma relação essencial com a arte. A Pop'Filosofia, não pretende padronizar um modo de dar aula, mas é um abrir-se para as relações estético-conceituais, ou filosófico-imagéticas, do pensamento de cada filósofo. É uma concepção de educação estética. A utilização de uma música, um filme, uma pintura em sala de aula não faz necessariamente dessa aula uma aula Pop'Filosófica. Ela se caracteriza por deixar que o próprio movimento conceitual aconteça na aula, deixar com que faça sentido ao aluno, deixar que ele seja de alguma maneira afetado... Deleuze concebe com isso uma ligação intrínseca entre pensamento e sensação, entre conceito e emoção. Uma aula de filosofia, segundo ele, é tanto emoção como entendimento. Deixar ecoar a estética do filósofo é apreender e apresentar o ritmo de seu pensamento, a relação entre seus conceitos. Qual é o ritmo de um filósofo? De Aristóteles, de Platão, de Descartes, de Hegel, de Nietzsche, de Habermas?... Será que se trata da mesma aula? Será que se trata do mesmo canto? Quais são os afectos e perceptos que emanam dos conceitos desses filósofos? A quem seus conceitos podem afetar? Que interesses podem despertar? Apresentar a filosofia

como Pop'Filosofia é estar atento aos efeitos que a aula pode produzir nos alunos. Ao conceber dessa forma a filosofia, Deleuze não compreende a estética como uma parte, ou uma disciplina específica, do pensamento filosófico. A filosofia já trás dentro dela, em seus conceitos, uma estética.

Se considerarmos o ensino de filosofia como um pensar criativo, o professor deve estar imerso no movimento conceitual, e que possibilite o rompimento das estruturas vigentes, isto é, romper o senso comum, o mundo da representação. Levantando problemas filosóficos e suas soluções conceituais. É nessa possibilidade, talvez remota, que mora o limiar do processo criativo. Esse processo é uma construção diária, dessa forma, não haveria uma didática prévia. Assim uma aula de filosofia ultrapassa o próprio planejamento didático. Ocorre aqui a mesma incerteza que se tem com o fato de não saber em que momento a filosofia pode fazer sentido e despertar interesse do aluno. Este é um processo inerente do pensar criativo.

A Pop'Filosofia não é apenas entrar no movimento conceitual de um filósofo, mas é a possibilidade de romper com esse movimento, com esse estilo, com essas imagens ali presentes. É, portanto, a possibilidade de intuir um problema propriamente seu. Não apenas repetindo a história da filosofia, mas embarcando num movimento de ruptura. Intuir um problema é o prioritário para a filosofia, a história da filosofia é secundária, o importante é entrar no movimento conceitual do filósofo, embarcar nas suas imagens e estilos deixados, para depois romper com o próprio estilo, deixando com que novos movimentos e novos estilos brotem. Quando o estilo de um filósofo não sustenta mais suas próprias indagações, questionamentos, nesse processo abandona-se as imagens do filósofo, rompe-se com a linguagem do mesmo... é abandonar o texto pelo texto, e só se abandona um texto por um outro texto, ainda que imagem, fala, tudo é texto, é afetos que transitam. Por isso Deleuze afirma que é preciso descobrir novas formas de ler e de escrever, novos caminhos para essa desconstrução, dando lugar ao processo criativo.

I.3. A AULA DE FILOSOFIA: UM CANTO FALADO.

Como deve ser então a aula de filosofia se os conceitos têm de ser compreendidos para além de sua expressão gramatical?

Na série de entrevistas feita por Claire Parnet, filmada nos anos de 1988 e 1989, *Abecedário*, Deleuze afirma, em "P de professor", que as aulas de filosofia devem ser ministradas como uma espécie de "canto falado", "um curso é uma espécie de Sprechgesang [canto falado], mais próximo da música que do teatro" (DELEUZE, 1992, p. 173), pois um teatro é composto de diálogos, ou seja, um embate composto de perguntas e respostas e para Deleuze uma aula de filosofia se dá pelo movimento conceitual. O canto falado é o resultado do encontro entre as vocalizações do professor e os conceitos filosóficos, o estilo de um filósofo sendo emitido num movimento conceitual. "Os grandes filósofos são também grandes estilistas. O estilo em filosofia é o movimento conceitual" (DELEUZE, 1992, p. 175). Trata-se de uma aula onde os conceitos trabalhados aproximam-se de uma música, onde "os conceitos são cantos" (DELEUZE, 1992, p. 186). "Parece-me certo que a filosofia é um verdadeiro canto que não é o da voz, e que ela tem o mesmo sentido do movimento que a música." (DELEUZE, 1992, p. 2002). Deleuze trás a ideia de uma aula magistral, no qual o professor fala para os alunos, não é uma aula feita a partir de debates ou discussões, em que se defende ou ataca uma ideia ou tese por meio de premissas sobrepostas logicamente (nem dialética nem analítica), é uma aula onde o professor deve falar e os alunos devem primeiramente ouvi-lo em silêncio, como se ouve uma música, seguindo o movimento da composição, pois se trata de "uma composição musical" (DELEUZE, 1994, p. 64) e só depois trazer suas dúvidas e perguntas, para que o movimento conceitual que está sendo emitido não seja interrompido, quebrando seu fluxo. Essa composição é o movimento dos conceitos, o estilo e deve ser respeitada em sala de aula. Assim como não interrompemos uma música, o professor não deve ser interrompido enquanto estiver expondo os conceitos, para Deleuze, essa é a relação da voz do professor com o conceito, nessa junção expõe o estilo do filósofo por vocalizações. Perceba que Deleuze não se refere a aula de filosofia como um grito, como ele se refere, por exemplo, ao ato de criação, um grito, um espasmo, algo incontrolável; mas associa a aula de filosofia à imagem de um canto, que produz uma sonoridade, um movimento lento, fluido. A sonoridade do canto é o próprio movimento conceitual produzido pelo professor, que produz também imagens conceituais, estilos. O professor precisa encontrar nesse movimento sonoro o seu

ritmo, fazer ecoar suas relações conceituais. É por isso que as aulas não devem ser interrompidas, elas devem ter um fluxo contínuo, como um canto falado, no qual os conceitos são notas musicais. De fato, como se pode notar, trata-se de uma compreensão estética da aula de filosofia e da filosofia.

> *O que significa uma concepção musical de aula? Acho que são duas coisas, na minha experiência. (…) Conhecendo um público, o que foi o meu público, penso: sempre tem alguém que não entende na hora. E há o que chamamos de efeito retardado. Também é como na música. Na hora, você não entende, um movimento, mas três minutos depois, aquilo se torna claro porque algo aconteceu nesse ínterim. Uma aula pode ter o efeito retardado. Podemos não entender nada na hora e, dez minutos depois tudo se esclarece. Há um processo retroativo. (…) Se ele é interrompido, é por isso que as interrupções e perguntas me parecem tolas. Você pergunta porque não entende, mas basta esperar. (DELEUZE, 1994, p. 67-68)*

Como seria uma aula como um canto falado? Parece que, a partir dos relatos dos textos de Deleuze, uma aula como um canto falado é uma aula expositiva, na qual o professor está expondo para os alunos os conceitos filosóficos e os alunos ouvindo primeiramente, dando tempo para que os conceitos sejam intuídos, para que se possa entender o movimento conceitual do filósofo que está sendo emitido pelo professor e só depois as perguntas são levantadas. Pode-se achar que essa não é uma aula criativa, mas o criativo que Deleuze se refere não tem a ver com recursos externos à filosofia, como por exemplo, um filme, uma encenação teatral, uma música (o que não significa que estas ferramentas não possam ser usadas em sala de aula), mas o criativo se dá no pensamento e seu protagonista é o próprio conceito, o movimento conceitual. O professor não precisa dar uma aula teatral ou uma aula-espetáculo, em que o professor canta, salta, grita, levanta os braços, conta piadas, etc, e os alunos se divertem, dão risadas e ficam agitados com o assunto. Isso não seria uma aula de filosofia, mas uma encenação, um grande teatro dentro de sala de aula. O estímulo ao aluno, o que o despertará interesse, será o conceito, os movimentos estéticos e as imagens conceituais, próprios da filosofia. Uma aula expositiva é uma aula magistral, no entanto, o silêncio do aluno não significa uma proibição de falar, o silêncio não é necessariamente a ausência de sons em uma sala de aula, mas é dar tempo ao pensamento, é um processo de escuta, deixar com que o conceito faça sentido, num movimento conceitual e reflexivo. O silêncio é uma pausa, uma fotografia sobre o pensamento, não é o vazio, a ausência, mas é deixar brotar um novo olhar mais sensibilizado pelo conceito.

Deleuze resgata essa relação do silêncio com o movimento intelectual de Proust, o silêncio é a pausa, que não é o nada, nem o vazio, mas é um estado que proporciona “um olhar privilegiado, livre e rasgado sobre o mundo” (PROUST, 2004, p. 12), é onde ocorre o movimento do pensamento criativo. Proust afirma:

> *Quanto a mim, só me sinto a viver e a pensar num quarto onde tudo seja criação e linguagem de vidas profundamente diferentes da minha, de um gosto que se oponha ao meu, onde não encontre nada do meu pensamento consciente, onde a minha imaginação se exalta ao sentir que está plenamente mergulhada no não-eu. (...) onde cada ruído só serve para o silêncio surgir, (...) o transportar até a imaginação que ele encanta, que o faz posar como um modelo para tentar recriá-lo em si, com tudo o que ele contém de pensamentos e memórias. (PROUST, 2004, p. 35).*

Para Proust, o silêncio é um exercício sobre a procura do “tempo perdido”, a procura das memórias involuntárias, essa coisa que “escapa à memória voluntária: o ser-em-si do passado” (DELEUZE, 2003, p. 54), inconscientes, intuídas, ou seja, o próprio processo de criação, incontrolável, que romper com a atividade da percepção consciente e da memória voluntária, tornando-a sensível aos signos. O signo, segundo Deleuze, é aquilo que na percepção sensível gera problema, é a linguagem muda das coisas: “signo é um objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar” (DELEUZE, 2003, p. 91). Ninguém pensa/cria por afinidade, nem por vontade, a criação se dá por signos involuntários e que é sempre um ato de violência, diz Deleuze: “há sempre a violência de um signo que nos força a procurar; que nos rouba a paz” (DELEUZE, 2003, p. 15). “O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira” (DELEUZE, 2003, p. 91), o exercício do pensamento é uma necessidade, um problema que nos é intuído, num presságio. A gênese da criação, para Deleuze, surge dos signos, que é aguçado pelas memórias involuntárias, “pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo” (DELEUZE, 2003, p. 91).

Deleuze, ao falar sobre Proust em seu livro *Proust e os signos*, afirma: “A memória involuntária tem, porém, uma característica: ela interioriza o contexto, torna o antigo contexto inseparável da sensação presente. (...) tornando, como o artista, um tempo original, que ultrapassa suas séries e suas direções.” (DELEUZE, 2003, p. 56). O pensamento criativo, assim como no artista e no filósofo, é um rasgo no tempo presente, que rompe com as estruturas vigentes. Nesse processo, o silêncio possibilita

o encontro com as lembranças inconsciente, involuntárias, intuídas.

Esse é o pensamento que inspira Deleuze ao escrever sobre o silêncio no Canto falado, sendo o silêncio essencial para que o conceito seja intuído. No entanto, Deleuze não teria a intenção de proibir a fala do aluno em sala de aula, estabelecendo uma aula arbitrária, isso seria contraditório com a sua proposta de “Pop’filosofia” e de “Canto falado”. Deleuze está aqui fazendo uma crítica ao modo vigente da época de dar aula que compreendia a aula de filosofia como uma sessão de perguntas e respostas, uma aula baseada na lógica eurística. Para Deleuze, uma aula baseada em debates e/ou argumentações, onde há uma disputa entre professor e aluno sobre proposições lógicas não seria um ensino conceitual que estimule a criação filosófica. Deleuze defende uma aula que seja baseada em conceitos, o professor tem a função de apresentar o conceito aos alunos e deixar que este faça sentido, deixar que o aluno encontre o movimento conceitual de cada filósofo. O sentido de uma aula de filosofia não é argumentativo, é conceitual. Uma aula de filosofia é o resultado do encontro entre as vocalizações do professor e os conceitos filosóficos. É o encadeamento dos conceitos que faz da fala do professor uma composição musical, as notas desse canto são conceitos. A aula torna-se mais ou menos interessante, conforme a composição conceitual. O que conta é ouvir e esperar até que, não se sabe quando, a aula possa despertar um interesse e despertar interesse é fazer sentido, assim, a compreensão da aula não é imediata nem total, mas fragmentada e de efeitos retroativos. A aula, diferente do debate, da discussão, é um processo lento, é preciso ouvir, pensar, e só depois perguntar. É preciso deixar que faça sentido, e nunca se sabe quando algo vai fazer sentido... É por isso que Deleuze vai dizer que o tempo mais adequado para um aluno retomar o assunto ao professor seria só na próxima aula, no qual ele daria tempo à leitura, tempo do conceito ser entendido, destrinchado dentro dele e aí, sim, se não tiver entendido, retoma-se o assunto. E não é uma questão de entender ou ouvir tudo, numa aula nem tudo é aprendido de imediato, não dá para tudo ser absorvido, mas de “acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente” (DELEUZE, 1994, p. 68), aquilo que comove e emociona.

Esse processo de dar aula, Deleuze afirma que é “pensar de outra forma” (DELEUZE, 2005,p. 19), perceber que o silêncio pode ser também um ato de resistência, como diz Winnicot, “aí a comunicação é não-verbal; é como a música, produz afetos” (WINNICOT, 1990, p. 174), há uma sonoridade no silêncio, vozes, planos povoados de afetos. O som e o silêncio não formam necessariamente uma dicotomia, mas sim uma continuidade, uma escuta sensível que posteriormente gerará

pensamento e uma fala consistente. O silêncio é o lugar no qual o aluno estará trabalhando com os conceitos, refletindo, retomando, lendo... É dar tempo ao próprio exercício de pensar. O silêncio pode ser uma via para a abertura do inteligível, do ainda não pensado, um processo de intuição. É preciso respeitar esse vazio povoado de conceitos, e ter a prudência de esperar que faça sentido... é um jogo de espera e não de quem chega mais rápido.

É claro que nem sempre conseguimos realizar esse processo em nossas escolas, com a quantidade de informações, a velocidade em que vivemos e as imagens com as quais estamos o tempo todo sendo bombardeados. Pode parecer que a tendência seria viver um cotidiano cada vez mais rápido e em uma velocidade que só cresce. Será essa velocidade uma nova forma de fazer filosofia? Não sei. Parece-me que ainda o pensar filosófico requer uma pausa, mesmo que dentro do nosso cotidiano absurdamente veloz, um silêncio na produção do próprio pensamento, um processo que requer um tempo diferente, requer um esforço. Mesmo assim, entendo também que esse novo tempo, a rapidez que as tecnologias nos proporciona, as novas formas de vida dos jovens que frequentam nossas salas de aulas devem ser respeitados e que também podem ser bem utilizadas para um bom ensino com novas possibilidades.

No entanto, é preciso atentar-nos para essa rapidez que está inserida em nossas instituições de ensino, muito conteúdo dado em um curto tempo, provas para se aplicar, datas apertadas para lançar as notas, o aluno tem um tempo certo para se formar no ensino médio e logo ingressar em uma faculdade e ter uma profissão o mais rápido possível... Será que estamos participando de certa forma de um processo que Nietzsche chama de instrumentalização da educação? Será que estamos dando tempo aos nossos alunos para eles pensarem e produzirem suas próprias ideias? Será que estamos instrumentalizando nossas aulas, sem pausas, sem o silêncio, sem tempo para o exercício do pensar?

Nietzsche, na coletânea *Escritos sobre Educação,* denunciara essa rapidez nas instituições de ensino como a exploração do homem pela ciência por meio de uma educação especializada. No texto “Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino”, Nietzsche aponta dois grandes problemas da nossa educação atual: o primeiro é o surgimento de uma falsa “extensão da cultura”, uma cultura universal, no qual “todos” teriam acesso proporcionado pelo crescimento dos estabelecimentos educacionais, que possibilitariam a inserção de um maior número de alunos se formando em menor tempo; o segundo é a “redução da cultura”, um enfraquecimento

pedagógico nessas instituições, a genialidade não é mais valorizada, a educação pertinente é a “educação especialista” (NIETZSCHE, 2012, p. 72), um processo rápido e útil para o estado e seu mercado. Essa educação especialista visa à utilidade e a docilidade dos cidadãos, não são preparados para a auto reflexão e o desenvolvimento de um pensamento próprio, mas sim para serem formados rapidamente e se tornarem úteis, homens preparados para o mercado, para o trabalho, para o lucro. Esse processo de ensino contemporâneo, Nietzsche chama de “barbárie” (NIETZSCHE, 2012, p. 74), em que esse homem especialista não passa de um “operário de fábrica” (NIETZSCHE, 2012, p. 75). Dessa forma não estaríamos ensinando o pensar filosófico, o exercício do pensamento. É preciso gastar tempo para se por em prática o exercício de filosofar, produzir ideias próprias, por isso Nietzsche afirma que ele escreve para leitores calmos, “aos homens que não foram ainda arrastados pela pressa vertiginosa da nossa época precipitada” (NIETZSCHE, 2012, p. 54), deve-se ter calma e meditação ao ler, pensar...

> *Um homem como este ainda não desaprendeu a pensar lendo, ele conhece ainda o segredo de ler nas entrelinhas, ele tem ainda o caráter tão pródigo, que ainda medita sobre o que leu, talvez durante muito tempo depois de ter fechado o livro. E não para escrever um resumo ou ainda outro livro, não, somente como tal, para meditar! (NIETZSCHE, 2012, p. 55)*

Acredito que esse encontro silencioso e de pausa com a filosofia deva ser estimulado entre nossos alunos, esse lugar do silêncio do pensar, do criar, de se encontrar pensando, refletindo por si mesmo e a partir dos seus próprios questionamentos. É preciso silenciar por um momento as vozes externas e deixar com que os conceitos façam sentidos, sejam intuídos. Muitas vezes esse processo não ocorre em sala de aula, pela rapidez que os conceitos são lançados e pelo tempo apertado que nós professores temos em uma sala de aula, também porque não sabemos quando e nem como se dá o “acordar” do aluno, muitas vezes é em casa, no quarto, no ônibus, na rua, que esse processo ocorre.

O mais importante em uma aula de filosofia é o professor ser capaz de despertar no aluno uma emoção a fim de gerar nele um sentido. É somente quando isso acontece que se dá a compreensão estética, ou, como diz Deleuze, compreensão intuitiva dos conceitos (não se trata de entender apenas, mas de intuir o sentido). Deleuze chama essa compreensão de “não-filosófica”, porque é intuitiva e não discursiva. É a parte da filosofia que é afetiva e que está no coração do conceito. Não se entende a filosofia se dela também não se tem uma compreensão não-conceitual,

não-filosófica. Só entendemos o que é a filosofia quando temos as duas compreensões, a conceitual e a não-conceitual. Isso se dá quando relacionamos o conceito à sensação. É justamente por isso que, como já foi afirmado, a filosofia não é apenas para especialistas, é para todos – todos podem entender um conceito filosófico. A compreensão não-filosófica ocorre pela intuição de perceptos e afectos, blocos de sensações, objetos próprios da arte, imagens ou sensações estéticas (DELEUZE, 1992, p. 193). Perceptos e afectos são conceitos pelos quais Deleuze designa as sensações artísticas, isto é, são objetos propriamente estéticos, compreendidos intuitivamente. Essa intuição, quando acontece, provoca uma emoção, momento incerto, pois não se sabe nem quando nem como irá acontecer. Mas é ela que desperta o interesse, o sentido da aula. Assim, para Deleuze, "uma aula é emoção, é tanto emoção quanto entendimento. Sem emoção não há nada, não há interesse algum." (DELEUZE, 1994, p. 68). Para ser Pop'filosofia, uma aula deve ser regada de emoção. Sem isso, estaremos longe do pensar criativo. Para que isso aconteça, a aula tem de fazer sentido primeiramente ao professor. A aula exige do professor a compreensão intuitiva dos conceitos a fim de que ele possa expressar os afetos e os perceptos presentes nos conceitos. Para tanto, é preciso preparação, ensaio, como um músico antes de uma apresentação musical precisa ter ensaiado muito. É na repetição que se faz a diferença. É necessário uma preparação muito maior do que a duração da aula. A aula de filosofia exige do professor, como na música, preparo, ensaio e inspiração:

> *Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação. Para ter esse momento de... Se não temos... Eu vi que, quanto mais fazia isso... Sempre fiz isso, eu gostava. Eu me preparava muito para ter esses momentos de inspiração. Com o passar do tempo, percebi que precisava de uma preparação crescentemente maior para obter uma inspiração cada vez menor. (…) É preciso estar totalmente integrado do assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... é preciso encontrar... É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição. (DELEUZE, 1994, p. 60-61)*

Envolvendo, pois, a compreensão do movimento conceitual, uma aula é, para Deleuze, uma espécie de laboratório de pesquisa e não a exposição fria de um saber que já se tem: “dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe” (DELEUZE, 1992, p. 173). Um curso deve ser ministrado com paixão e não pode ser apresentado como uma conferência, rápido, sem profundidade e artificial. A aula deve ser pensada e sentida. Esse é o sentido da aula de filosofia como um canto falado, como se escuta uma música de Beethoven, ou ainda como uma composição de uma eterna dança entre conceitos, trazendo sempre a transformação, como um infinito tear de uma teia de conceitos.

II. O PENSAR CRIATIVO NO ENSINO MÉDIO

II.1. O ENSINO DE FILOSOFIA COMO UM EXERCÍCIO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO

> *Quem busca sempre encontra. Não encontra necessariamente o que busca, menos ainda o que é necessário encontrar. Mas encontra algo novo para relacionar à coisa que já conhece.*
>
> *Mestre é aquele que mantém àquele que busca em seu rumo, este rumo em que cada um está só em sua busca e no qual não deixa de buscar.*
>
> *Jacques Rancière, O mestre ignorante.*

Ao falar sobre o ensino de filosofia no ensino médio, é preciso pensar: 1) é possível ensinar filosofia? 2) Qual é o papel do professor de filosofia dentro de uma instituição pública de ensino? 3) Quais são as relações de saber e poder que permeiam os corpos? É permeando essas questões que nos propusemos a falar neste capítulo e, partindo da ideia de ensino estético-conceitual que viemos abordando, pensar o corpo institucional, docente e discente no ensino médio.

Parece-me que a filosofia não é apenas a busca de uma verdade que enalteceria o homem, como a ideia que norteava a filosofia grega. Ou mesmo como a filosofia kantiana de um esclarecimento humano. Também seria muito pretencioso dizer que a filosofia é um instrumento de transformação por si só, no qual qualquer corpo que tivesse contato com a filosofia fosse transformado apenas pela filosofia, descartando todas as demais contingências do meio e os movimentos da própria história. A filosofia também não é apenas discursos argumentativos e lógicos, nem tampouco é a arte da eurística. Ela também não é apenas o desdobramento histórico vinculado a estruturas de saberes e poderes.

Parece-me que a filosofia está mais próxima de um pensamento fugitivo, de descolonização do pensamento, de autonomia do pensar, de exercer uma vida menos fascista, um modo de pensar que está ligada a um processo de fuga, de rompimento, que vai criando novas formas de existência, novos sentidos, novos conceitos e novos estilos, que permanecem se atualizando. A filosofia é “um exercício do pensamento” (DELEUZE, 2004, p. 24), no qual pensar é criar, filosofar é por em movimento o exercício do pensamento, que é criativo. Dessa forma, ela não é um desvelar, nem representação, nem copia, nem teoria e nem é a lógica. Ela é inseparável de um processo de criação genuíno, original do pensamento, que vai criando novos modos

de existências, novos mundos possíveis por virem. “O pensamento jamais foi questão de teoria. Eram problemas de vida. Era a própria vida.” (DELEUZE, 1992, p. 131). Pensar é criar e criar está ligado a um problema intuído, problema este que faz parte da sua vida, da sua existência, que precisa ser resolvido. Nesse sentido, o pensar é uma necessidade, um impulso de vida e a partir desse processo surgem novos modos de existência, novos pensamentos.

Penso que o ensino de filosofia tem de ser também filosófico, sendo um desdobramento da atitude filosófica, que é o exercício do pensamento. O ensino de filosofia deve contribuir para a construção do pensamento do aluno, pensamento este criativo e autônomo, no qual o aluno tem acesso aos conceitos filosóficos, possibilitando o desenvolvimento das suas próprias questões contemporâneas, seus próprios desdobramentos.

II.1.1. Uma atitude filosófica: uma composição de muitas vozes.

Segundo Kant: “não se pode ensinar a filosofia, só se pode aprender a filosofar” (KANT, 1993, p. 26), pois a filosofia não se constitui apenas na repetição de conteúdos, mas no exercício do filosofar. Ou seja, em lugar de transmitir o conteúdo da história da filosofia, devemos ensinar nossos alunos a filosofar, desenvolver uma habilidade prática racional questionadora e que possa, a partir dos conceitos filosóficos apresentados, levantar novas questões. Sendo a filosofia um saber que se faz pela busca, é um exercício do pensamento, como afirma Deleuze, uma atitude indagadora, questionadora e transformadora. O filósofo Wittgenstein também nos afirma: “A finalidade da filosofia não é o esclarecimento lógico do pensamento. A filosofia não é uma teoria, mas uma atitude” (WITTGENSTEIN, 1968, p. 42, 4.112). Nesse sentido, uma aula de filosofia deve constituir uma ação, uma atitude filosófica, colocando em movimento o exercício do pensamento do aluno e não apenas transmissão de conteúdo.

É a partir dessa perspectiva que Deleuze vai dizer que o aluno tem de ser despertado para o exercício do pensamento, o despertar sobre a filosofia. E para que haja esse despertar, o professor deve apresentar aos alunos os conceitos filosóficos, esse será seu primeiro contato com os filósofos, e deixar com que os conceitos façam sentido ao aluno, deixando com que o aluno seja afetado pelo conceito, entrando no movimento conceitual de cada filósofo, pois cada filósofo tem um movimento próprio, que é a sua estética própria e é preciso seguir esse movimento para entender a

filosofia. No entanto, ser afetado por esse movimento conceitual, pensar de uma maneira filosófica, mais autônoma e menos colonizada, não é um processo fácil, já que não se trata de algo pronto ou acabado, de um conteúdo informativo, que pode ser transmitido e reproduzido. Para tal ação no pensamento não há um manual de como filosofar, ou de como despertar o aluno para esse pensamento criativo.

O grande desafio para o ensino da filosofia no ensino médio consiste em motivar aquele que ainda muitas vezes não teve contato com o pensamento filosófico, desenvolver o interesse por esse pensamento, a compreender sua relevância e a vir elaborar suas próprias questões. É por isso que Deleuze, apesar de dar grande importância ao conceito filosófico, também nos atenta para a relevância que a emoção tem em sala de aula, os afetos envolvidos, visando uma prática docente que envolva conceitos e sensações, que estimule as afecções no ambiente de sala de aula. Dessa forma, o professor deve estar sensível aos alunos, as suas inquietações, e deve sensibilizá-los também, possibilitando a abertura para novos questionamentos, novos problemas, essa é a relevância do ensino de filosofia.

Nessa relação entre conceito e sensação, que prioriza o movimento conceitual de cada filósofo, o aluno deve estar inserido na leitura dos textos filosóficos, ao movimento conceitual presente nos livros, um processo no qual o aluno vai lendo, ouvindo e escrevendo. O processo de ler e escrever faz parte do exercício do pensamento filosófico: é uma passagem de leitor para autor, ler antes e depois construir seu próprio caminho do pensar filosófico. Sobre esse processo Deleuze afirma: “Como cada um de nós era vários, já era muita gente. (...) Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (DELEUZE, 2007, p. 11); ou seja, quando eu falo muitos falam, são as muitas vozes contidas num livro e que compõem a criação do pensamento de quem está lendo. Ler e escrever são sempre uma composição, uma muitiplicidade entre o pensamento do autor e o leitor, que vão criando linhas de fuga, um novo pensamento. Deleuze estabelece uma relação entre ler-escrever e a história da filosofia e seus conceitos, ou seja, uma concepção histórico-conceitual. A história da filosofia, ou a história dos conceitos, e o exercício do pensar (questionador-criativo) não se excluem, mas se complementam. No entanto, a história da filosofia não é a filosofia, é preciso romper com a história da filosofia para que a filosofia apareça, para que se crie novos conceitos, novas formas de pensar.

É importante lembrar que a filosofia francesa foi muito marcada pela história da filosofia. Por muito tempo, produzir filosofia foi identificado na França como um fazer

história da filosofia, enquanto que na Grã-Bretanha, por exemplo, predominou no século XX uma filosofia analítica influenciada pelos positivistas lógicos de Viena. Nietzsche, o "alemão maldito", viria revolucionar o pensamento francês, anunciando novos ares e novos mundos. A geração de filósofos franceses que começa a produzir intensamente nos anos 1960 - e por isso também chamada de geração 68 - será uma geração de leitores de Nietzsche, entre os quais podemos destacar Deleuze, Foucault, Lyotard, Derrida, por exemplo. Esse encontro com Nietzsche marcaria a filosofia francesa, um comentário de Deleuze é emblemático dessa "nova" forma de se fazer filosofia que, partindo de filósofos consagrados pela história, consiste numa atividade criadora, e não apenas reprodutora:

> *A história da filosofia não é uma disciplina particularmente reflexiva. É antes como uma arte de retrato em pintura. São retratos mentais, conceituais. Como em pintura, é preciso fazer semelhante, mas por meios que não sejam semelhantes, por meios diferentes: a semelhança deve ser produzida, e não ser um meio para reproduzir (aí nos contentaríamos em redizer o que o filósofo disse). Os filósofos trazem novos conceitos, eles os expõem, mas não dizem, pelo menos não completamente, a quais problemas esses conceitos respondem. Por exemplo, Hume expõe um conceito original de crença, mas não diz por que nem como o problema do conhecimento se coloca de tal forma que o conhecimento seja um modo determinável de crença. A história da filosofia deve, não redizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente subentendia, o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz. (DELEUZE, 1992, p.185-186)*

Trata-se, portanto, de produzir filosofia a partir da história da filosofia, mas não ficando confinado a ela, apenas reproduzindo o pensamento, mas criando novos conceitos. A história da filosofia é a base da qual se parte, não mais o ponto de chegada, é a raiz da qual se pode extrair o múltiplo, o grito que surge a partir da multiplicidade, é "subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1" (DELEUZE, 1995, p. 15), composto de inúmeras composições, "agenciamentos coletivos de enunciações" (DELEUZE, 1995, p. 15). Na educação, é a voz do aluno sendo emitida; quem escreve e quem fala não é mais uma única voz soberana, o devir pode surgir também no aluno, não havendo mais uma verdade contida na figura do professor. O professor deixa de ser um profeta para fazer parte de um múltiplo que compõe vozes junto com o aluno, como diz Foucault: "Não quero bancar o profeta e dizer: 'sentem-se, por favor, o que tenho a dizer é muito importante'" (FOUCAULT, 2012, p. 287). Dessa forma, o N-1 é um conceito político em Deleuze: quem fala? Não sou mais eu, mas muitos; não é mais o professor, mas o múltiplo que compõem a sala

de aula.

Portanto, é preciso escapar também da história da filosofia para intuir questões novas, para experimentar, “pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer” (DELEUZE, 2004, p. 132), ao mesmo tempo, “sem a história, a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica, é filosófica” (DELEUZE, 2004, p. 132). Por isso, é preciso ter contato com a história da filosofia, é preciso ler os filósofos, mas ter um certo estranhamento em relação à própria história. Esse seria o processo de desterritorialização, romper as fronteiras da história da filosofia. Permanecer na leitura dos filósofos sem se propor a romper com os mesmos não está ligado ao movimento filosófico, não está ligado ao exercício do pensamento, à problematização da existência.

Esse é o espaço-devir contido nos livros, uma solidão povoada de muitos que nos instiga e que pode colocar em movimento o pensamento, possibilitando-nos criar um pensar a partir das vozes contidas ali, os modos de pensamento, modos de existência, presentes nos bons livros, como afirma Proust: “A leitura de todos os bons livros é como que uma conversa com as melhores pessoas de séculos passados, que foram seus autores” (PROUST, 2004, p. 42). A leitura consiste, para Proust, em “receber a comunicação de um outro pensamento mais solitariamente, quer dizer, continuando a gozar da força intelectual que há na solidão e a conversa imediatamente dissipa, continuando a ser-nos possível estar inspirados” (PROUST, 2004, p. 43). “A leitura é uma amizade” (PROUST, 2004, p. 57), a ideia de amigo, de compor com o outro, é “fazer uma estrada dos pés deles” (PROUST, 2004, p. 47). Que amigos (afetos) encontramos nos livros? Com que amigos (afetos) compomos ao criar uma linguagem nova, um pensamento novo?

A leitura tem o papel de “abrir a porta das moradas onde não saberíamos entrar, (...) [sendo] possível (...) atingir o processo íntimo do pensamento” (PROUST, 2004, p. 51).

> *E será esta, com efeito (e far-nos-á compreender o papel, ao mesmo tempo essencial e limitado, que a leitura pode desempenhar na nossa vida espiritual), a que o autor poderia chamar <<Conclusões>> e o leitor <<Instigações>>. Sentimos muito bem que a nossa erudição começa onde termina a do autor, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando o máximo que pode fazer é dar-nos desejos. E, esse desejo, só pode despertá-lo em nós fazendo-nos contemplar a beleza suprema que o derradeiro esforço da sua arte lhe permitiu atingir. (...) o que é ponto final da sua erudição só nos surge*

> *como começo da nossa. (PROUST, 2004, p. 46)*

Em Deleuze esse seria o conceito de “roubar”, ouvir a pausa, o rasgo a partir do pensamento do outro, o filósofo rouba da história conceitos para que possa então formular os seus próprios conceitos, a partir de um problema intuído, criando assim, um estilo próprio e novos modos de existência. Fazer filosofia é mais do que apenas repetir filósofos, no entanto, é difícil fazer filosofia, pensar o novo, sem retomar o que já foi pensado. A “repetição” que Deleuze faz dos filósofos, que é também necessariamente “diferença”, é antes de tudo um roubo. Citando e parafraseando Bob Dylan, Deleuze afirma que: “Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar” (Deleuze, 2004, p.17), mas é “descobrir, encontrar, capturar” (Deleuze, 2004, p.17) e não há um método para descobrir, mas apenas uma longa preparação. O processo de experimentar, pensar por si mesmo não é fácil, é romper com as estruturas vigentes... é se aventurar, sair de um lugar seguro e tranquilo para enfrentar o desconhecido, isto é, o que está por ser criado:

> *É quando no momento em que alguém dá um passo fora do que já foi pensado, quando se aventura para fora do reconhecível e do tranquilizador, quando precisa inventar novos conceitos para terras desconhecidas, caem os métodos e as morais, e pensar torna-se, como diz Foucault, um “ato arriscado”, uma violência que se exerce primeiro sobre si mesmo. (DELEUZE, 1992, p. 128)*

Ninguém produz do nada, no vazio, produção depende de encontros, são esses encontros de ideias, de escolas filosóficas, de filósofos, de afectos, que proporcionam a produção intelectual. Encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo. Nesse sentido, a filosofia de Deleuze pode ser vista como um desvio. Por isso, afirma Deleuze, “é preciso nos afastarmos da história depois de devidamente conhecida” (DELEUZE, 2004, p. 22) e partir para um processo íntimo de investigação, de experimentação própria, enfrentar “o deserto, a experimentação sobre si próprio, é a nossa única identidade” (DELEUZE, 2004, p. 22). Ainda buscando essa filosofia da multiplicidade, do roubo no criar filosófico, dos encontros, Deleuze afirma:

> *A única comunicação que poderíamos desejar, como perfeitamente adaptada ao mundo moderno, é o modelo de Adorno, a garrafa atirada no mar, ou o modelo nitzscheano, a flexa lançada por um pensador e recolhida por um outro. (DELEUZE, 2004, p. 192)*

Trazemos esse pensamento também para o ensino de filosofia, é necessário que o aluno tenha acesso à história da filosofia e a uma boa leitura dos textos filósofos, como afirma a professora Salma Muchail da PUC-SP: “ter uma boa leitura dos textos filosóficos pode ser um primeiro passo para aprender a filosofar” (MUCHAIL, 1993, 343), pois por meio dos textos filosóficos o aluno pode chegar aos conceitos. É a leitura uma via de acesso ao pensamento de cada filósofo, assim como para Proust a leitura é o acesso a outras vidas, outros pensamentos do século passado. Assim são os textos filosóficos, no qual o aluno tem contato com o estilo de cada filósofo, sendo o estilo o movimento conceitual. É por isso que Deleuze dá tanta ênfase à leitura, é através dela que se pode colocar em movimento algum pensamento a partir dos afectos que compõem os estilos filosóficos.

No entanto o estudo dos conceitos não se dá apenas através dos livros, os conceitos estão em toda parte, podem ser ouvidos, escritos, falados, assim como os perfectos e afectos da arte, são potências, modos de existências. Os textos filosóficos são ferramentas introdutórias ao filosofar, que podem estimular o movimento do pensamento, mas não são determinantes, há um movimento próprio do aluno que ele deve achar. Em última instância, aprender a filosofar é uma atitude individual e pessoal, como afirma Cerletti, “o aluno é autor de sua educação filosófica” (CERLETTI, 2009, p. 87). Mesmo com toda a prática favorável e com toda a metodologia utilizada, não se sabe como e nem quando esse aluno irá ser afetado pelo movimento conceitual, e se de fato irá algum dia ser afetado, nada o garante. O filósofo francês Rancière também afirma que: “mestre é aquele que mantém aquele que busca em seu rumo...” (RANCIÈRE, 2002, p. 44), ou seja, o professor deve apenas apresentar o aluno ao movimento conceitual e deixar com que ele mesmo siga o seu caminho pela busca filosófica, pois o filosofar é uma busca em si mesmo, é atravessar-se, é romper-se. E não há planejamento de aula que possa dar conta da irrupção do pensamento do outro. O papel do professor de filosofia é conduzir o aluno à antessala do pensamento, fazendo-lhe um convite ao filosofar, que em última instância é pessoal. Cabe ao professor de filosofia estimular o questionamento, o interesse aos conceitos e deixar com que o aluno crie e recrie seus questionamentos a partir dos seus próprios problemas intuídos. Filosofar é, portanto, atrever-se a pensar por si mesmo e faze-lo requer esforço, não é uma atitude fácil, é preciso se desfazer das estruturas vigentes e dar lugar ao novo. “As questões fabricam-se” (DELEUZE, 2004, p. 11), se não nos deixamos fabricar novas questões, se apenas nos são colocadas questões prontas, não temos qualquer coisa a dizer, apenas reproduzimos, permanecendo no mesmo

lugar, não há mudanças no pensamento. Como diz Deleuze: “A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição do problema, antes de se encontrar uma solução.” (DELEUZE, 2004, p. 11). Ou seja, a finalidade não é dar respostas às questões, mas é antes intuir as questões, os problemas, essa é a parte intuitiva do filosofar, o devir criativo.

Pensar supõe que há algo novo que se põem em jogo, é uma atitude criadora, não é meramente uma reprodução ou repetição. O que habitualmente se costuma ensinar é o produto do pensamento do outro, a repetição de conceitos, ou a reprodução da história da filosofia. Transmitir ideias já elaboradas não significa ensinar a pensar filosoficamente, isso seria apenas adquirir informações e a filosofia requer algo mais, requer uma atitude, uma ação, um exercício do pensamento. Mais do que apenas contemplação ao conhecimento, ou amor ao saber, a filosofia é um desejo questionador, uma atitude problematizadora, que requer por em movimento o pensamento. Em ultima instância, pensar é o desejo pelo estranho, o ainda não reconhecido, não visto, é o desafio de abrir-se ao novo. Pensar requer atravessar-se, romper-se, confrontar-se. Pensar é ação!

Segundo o pesquisador e professor argentino Alejandro Cerletti, que investiga a educação filosófica, “o ensino de filosofia nunca deveria estar desligado do fazer filosófico” (CERLETTI, 2009, p. 42), ensinar filosofia e ensinar a filosofar consiste na mesma tarefa que é o desdobramento filosófico, em que professor e aluno compõem um espaço comum no pensamento: a inquietude filosófica. O professor tem de promover em seus alunos um convite à atitude filosófica, este é o espaço comum entre a filosofia e o ensino da filosofia. Seguindo a linha deleuziana, Cerletti afirma: “Ensinar e aprender a filosofar são atos do pensamento criativo, no qual pensar é criar, o ensino de filosofia deve ser também filosófico”, (CERLETTI, 2009, p. 46), o aluno, a partir dos conceitos, passa a fazer problematizações próprias vinculadas ao seu tempo e busca solucioná-las. Dessa forma, o filosofar não está apenas em livros, mas deve estar dentro da sala de aula, que deve ser um espaço para o pensamento crítico-conceitual.

Uma aula de filosofia não deve ser apenas exposição conceitual, nem tão pouco apenas didática ou metodológica, o professor deve criar relações, criar um movimento único junto com seus alunos. Se a meta da aula é filosofar, o conteúdo a ser ensinado deverá reunir a atividade filosófica e cada aula constituir um desafio filosófico novo. O ensino de filosofia é uma relação conceitual e sensível, ou afetiva, um movimento que cada professor exerce com seus alunos, desenvolvendo o seu próprio movimento conceitual, a sua própria didática na atuação docente. Não há

como pensar uma didática como uma técnica aplicada, já que a aula decorre do movimento do pensamento do professor e seus alunos e das relações que criam entre os conceitos e as sensações, é uma construção diária. O professor vai atualizando o ensino de filosofia, criando relações novas, assim, uma aula de filosofia ultrapassa o próprio planejamento didático, é um exercício contínuo. Como planejar o que deve ultrapassar o próprio planejamento? Não se pode. Por isso a Pop'Filosofia deleuziana não é a apresentação de um método didático, mas uma proposta de pensar o ensino como um ensino filosófico estético-conceitual, no qual os afectos e a emoção estão presentes em sala de aula e a partir das relações que vão surgindo o professor vai descobrindo e compondo a sua própria didática, na sua atuação docente. E ainda que se possa garantir a melhor atuação de um professor, ainda que se tenha o melhor planejamento, nada garante que uma aula de filosofia seja filosófica, pois não sabemos se o aluno entrará no movimento da filosofia. E de fato não se deve saber o que vai acontecer, o ensino de filosofia não deve ser um ensino pretencioso. O mais importante é, como afirma Foucault, não saber o final: "O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início." (FOUCAULT, 2012, p. 287). Nunca saberemos o que resultará e este é o mais valioso de ser um professor, que respeita o movimento do pensamento do aluno. Foucault afirma: "Assim como a vida amorosa, escrever um livro e ser um professor, só vale a pena na medida em que se ignora como terminar". (FOUCAULT, 2012, p. 287). Não há planejamento de aula que garanta o filosofar e isso não é visto como uma debilidade pedagógica do ensino de filosofia, pelo contrário, contribui para o movimento que pode quebrar a reprodução de conhecimentos e emergir do pensamento o novo.

Não ter um planejamento acabado, fechado, não significa que o professor não deve se preparar, muito pelo contrário, é preciso definir estratégias, dispor de recursos variados, é preciso preparo e estudo por parte do professor, a aula é um ensaio, um grande preparo do professor, são horas de estudos para minutos de afetos que serão gerados em sala de aula. Como afirma Deleuze: "se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação. É preciso estar totalmente integrado do assunto do qual falará. É preciso ensaiar, preparar." (DELEUZE, 1994, p. 60-61). E quando Deleuze fala do preparo do professor ele não está referindo-se apenas ao preparo conceitual, mas também a um preparo que o professor tem de ter que traga emoção para dentro da sala de aula, que o aluno se interesse pela aula e que esta faça sentido. Pois uma aula de filosofia não é apenas conteúdo, uma aula é

também emoção, é afeto. Cada planejamento será, portanto, construído com base nas inquietudes filosóficas que irão surgindo entre professor e alunos. O que implica que, se for necessário, o planejamento poderá ser modificado em função de seu objetivo: filosofar.

Dessa forma, não existe o “que/como” ensinar corretamente, cada professor atualizará em cada curso uma proposta diferente, criando um estilo. Não é tão importante que um professor transmita um conhecimento, mas que ponha em ato o pensamento, o exercício do pensar filosófico, e de lugar ao pensamento do outro, seu aluno. O papel do professor é levar seus alunos a um filosofar compartilhado e que seus alunos possam desenvolver um pensamento crítico-criativo que possibilite um pensar por si mesmo, isso difere da captação de informação ou de uma habilidade argumentativa. Pensar é criar!

II.1.2. A Avaliação e os mecanismos de controle na escola

Como já foi dito, o ato de pensar é em ultima instância individual e joga com a originalidade de cada um. Dessa forma, é possível avaliar o ensino de filosofia? Como avaliar o filosofar do outro?

De acordo com Foucault, há um investimento na gestão da vida, nas escolas, nas universidades, no trabalho e mesmo nas práticas políticas. A ciência, o saber, produzido sobre o homem é usado para domínio do próprio homem, essas são relações de saber-poder. Toda relação é uma relação de poder. O poder perpassa todas as instituições. Não existe relação humana que não seja relação de poder, o poder está em toda parte, não se exerce sobre coisas, ele é reconhecido no seu exercício, perpassa todo a corpo social, a família, a amizade, o amor, o trabalho, o hospital, o estado e também a escola. São o saber e o poder entrelaçados que controlam e motivam o corpo social, operando sobre os corpos dos indivíduos. O saber e o poder são de naturezas diferentes, mas interagem. O saber é da ordem das formas, está estratificado, diz respeito a substâncias, a matérias formadas. O Saber estratifica-se, segmenta-se, arquiva-se, por isso pode-se fazer uma arqueologia do saber. Pelo contrário o poder é de ordem das forças, é movimento, não está nas coisas, mas perpassa toda relação. O exercício do poder não tem domínio do saber, não impede o saber, as relações de poder não são conhecidas para além do seu exercício, já as práticas do saber são conhecidas para exercer o poder sobre outros, assim se tornando uma teia: conhecer (saber) para domínio da ação (poder).

Para Foucault, existem mecanismos de poder que garantem a obediência ao estado, esses mecanismos são as instituições: os manicômios, os hospitais, as escolas, etc. Essa é a biopolítica, um saber produzido sobre a vida que exerce um poder, disciplinando e enquadrando os corpos que vão compor o estado. A educação atua nessas relações de saber/poder como a ordem da sociedade, a formação regular do corpo social, ela, segundo Foucault “é a grande tecnologia do poder no século XIX” (FOUCAULT, 2014, p. 151), compondo o que ele chama de biopoder - juntamente com a produção massiva do exército e a economia política - que “sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo.” (FOUCAULT, 2014, p. 151). Há, portanto, um saber que é desenvolvido sobre os desempenhos biológicos do corpo e da vida e depois esse saber é utilizado como poder, como domínio sobre o próprio homem, que “caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida” (FOUCAULT, 2014, p. 150), uma gestão calculista sobre a vida, que visa à utilidade desse corpo para o estado. A partir do século XIX, uma arma apontada não seria mais capaz de controlar uma sociedade enfurecida, mas os padrões, moldes, enquadramentos e disciplinas sim, são eles que vão reger essa nova sociedade instrumentalista e letrada.

De alguma forma, segundo Foucault, houve durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder, o corpo passou a ser visto como máquina de produção, o indivíduo passou a ser importante para a formação do estado, no seu adestramento, na amplitude de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento de sua utilidade e docilidade. “O controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade.” (FOUCAULT, 2013, p. 126). As disciplinas se tornam formas de dominação, “que transforma o corpo analisado em corpo dócil, que pode ser submetido, que podem ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 2013, p. 126).

A escola é uma instituição em que há constantemente relações de saber/poder, há uma relação de poder entre professor e aluno e entre eles e a ação reguladora do estado. A escola se intitula como a norma do saber, que normatiza uma população, é o adestramento da vida, que dá lugar a vigilância do soberano, o estado. Muitas vezes, a escola pública produz uma educação de domínio específico, tornando professor e aluno máquinas desse poder, estando imersos nessas relações de saber/poder.

A relação da filosofia com o estado não decorre apenas do fato de que a maior parte dos filósofos são também professores públicos, segundo Deleuze: “É que o

pensamento retira a sua imagem propriamente filosófica do Estado como bela interioridade substancial ou subjetiva.” (DELEUZE, 2004, p. 24). Reduzindo a filosofia a uma prática de Estado, esse é o esmagamento do pensamento pelas práticas de poder. “O exercício do pensamento adequa-se assim às finalidades do Estado real, às significações dominantes bem como as exigências da ordem estabelecida.” (DELEUZE, 2004, p. 11). É preciso ser útil para o estado, o que não tem a ver com a filosofia.

Um exemplo dessa redução sofrida pela filosofia e seu ensino pelas práticas do estado é a forma de avaliação aplicada no ensino de filosofia. A avaliação assume um papel de “controle de qualidade” de uma determinada instituição. A avaliação é institucional quando o professor atua como um autêntico funcionário do Estado, onde ele deve avaliar e acreditar que seus alunos alcançaram o mínimo que o Estado exige para passar para a próxima etapa do ensino, não tendo relação nenhuma com o pensar filosófico. Sendo apenas a verificação a partir do olhar do professor sobre o aluno e este deverá se ajustar a um sistema pedagógico, a uma instituição. Em última instância, esse tipo de avaliação é uma forma de controle, de organização e de dominação sobre os corpos que ali estão sendo instruídos e moldados de acordo com a ideia de estado e política vigente, operando como uma “ferramenta normalizadora do estado” (FOUCAULT, 2014, 153).

Se a avaliação não leva em consideração o pensar do aluno ela é estranha à filosofia, ela contribui para uma disciplina de dominação entre professor e aluno, entre os corpos presentes em sala de aula e as instituições dominadoras que regem esse ensino e o modo como se deve ensinar. “A disciplina é uma anatomia política do detalhe. (...) é a ‘arte de talhar pedras’” (FOUCAULT, 2013, p. 126), dessa forma a avaliação não está no âmbito filosófico, mas no âmbito da biopolítica, sendo a avaliação um processo analítico que pressupõem números esperados, uma qualidade esperada.

Como poderia então haver uma avaliação que não fosse uma relação apenas de poder ou uma forma de controle do estado? Cerletti afirma que:

> *Para que a medida de uma aprendizagem seja fundamentalmente a autoconsciência do aprendiz, haveria que partir de uma confiança no outro que nenhuma educação tutelada pelo Estado estaria em condições de aceitar, porque perderia não apenas o poder de controle, mas também a capacidade instituidora. (CERLETTI, 2009, p. 86)*

Sustentar uma avaliação válida no ensino de filosofia é uma questão complexa,

pois, como sustentar, no desejo de filosofar, ou na irrupção de um pensar, a originalidade de cada um? Isto é, só quem começa a filosofar, por mais modesto que seja esse filosofar, estaria em condições de afirmar que “aprendeu” a filosofia. Uma vez que ensinar filosofia é dar lugar ao pensamento do outro, só quem “aprende” filosofia poderia dizer “aprendi”, só ele poderá ser a medida real de sua aprendizagem filosófica. O que o professor pode fazer é constatar na prova o quanto o aluno tem de informação sobre a história da filosofia ou a aquisição de algumas habilidades argumentativas. Mas só quem aprende filosofia, ou seja, quem entra no movimento do pensar-criativo dos conceitos, pode dizer que aprendeu filosofia.

A filosofia é o pensamento livre, a investigação livre, ainda que não de toda regra, mas de toda servidão. Por isso, a filosofia não tem um papel de serventia no ensino de filosofia e muito menos ao Estado, mas tem um papel transformador porque possibilita um espaço para o pensamento, formando sujeitos livres e críticos, o que muitas vezes produz uma tensão entre Estado e educação. De fato as instituições educacionais não são lugares neutros e não devem ser, o confronto é necessário, só há rompimento do pensamento possibilitando o surgimento do novo quando há confronto. O ensino de filosofia não opera para uma formação de cidadãos úteis para o Estado, isso seria instrumentalizar a filosofia, deixando de ser um pensamento livre. Mas antes tem a função de apresentar-lhes os conceitos filosóficos para levá-los a um pensamento crítico-criativo, assim possibilitando o seu pensar filosófico, formando sujeitos críticos capazes de questionar o mundo em que vive e eventualmente transformá-lo, ou seja, a reinvenção de si mesmo.

O fato de o professor ser um funcionário do Estado não esgota a fertilidade do livre pensar filosófico. Por mais intensamente fechada que pareça ser o sistema institucional, sempre há a possibilidade de mudança, de transformação. Como afirma Foucault: sempre há a fuga!

“Os saberes são construídos em um século e uma época” (FOUCAULT, 2012, p. 179) e se são construídos podem ser questionados e transformados, não são naturais. O homem é construído por esses saberes, mas também produz novos saberes, ou seja, o homem é, assim, “o vaso e o oleiro”, é o criador e a criatura, o médico e o monstro, a solução e o problema. Foucault traz essa analogia de Nietzsche do ABM 225: “No homem estão reunidos criatura e criador; no homem há matéria, fragmento, abundância, barro, excremento, desvario, caos; mas no homem há também o criador, escultor, dureza de martelo” (NIETZSCHE, 2005, p. 167). Somos consumidores e produtores desses saberes, essa é a potência da existência humana

em Nietzsche, o homem constrói e é construído nas relações que o permeiam.

Mesmo estando-nos entrelaçados em relações de poder, pois elas estão em toda parte e em todas as instituições modernas, existe sempre a possibilidade de transformá-las através das próprias relações de poder, além do que, sendo a liberdade condição dessas mesmas relações, há sempre resistência e possibilidade de “fuga”. Por isso, para Foucault, o poder é rede produtiva que passa pelo corpo social, assim, nós nos construímos em subjetividades por “dobras” infestadas de forças, nas quais se mesclam saberes produzidos pelo próprio sujeito, existindo um dinamismo do poder produzido pelo mesmo processo de dominação e de tentativa de escapar à dominação. As forças são ativas, mas também reativas, “não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos” (FOUCAULT, 1979, p. 146). O exterior nos penetra, mas a relação conosco mesmos nos particulariza. A teoria, entendida como “caixa de ferramentas” (DÍAZ, 2012, p. 216) – Foucault toma os filósofos como ferramentas - nos serve para sustentar nossas ações mediante as relações de saberes e poderes. O poder é também produtor de realidade.

Assim, segue Foucault, "recuso-me a responder à questão que às vezes me propõem: 'ora, se o poder está por todo lado, então não há liberdade'. Respondo: se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade por todo lado” (FOUCAULT, 2012, p.260). A liberdade é a condição da ação humana, só há relações de poder, porque há liberdade. A liberdade não é, pois, negada pelas relações de poder e muito menos é uma finalidade, algo a ser conquistado. Nas relações de poder já somos livres, mesmo que a liberdade esteja submetida ao estado de dominação mais inflexível e asfixiante, pois “há efetivamente estado de dominação, em inúmeros casos, as relações de poder estão de tal forma fixadas que são perpetuamente dessimétricas e que a margem de liberdade é extremamente limitada". (FOUCAULT, 2012, p.260). As relações de poder são, pois, "jogos estratégicos entre liberdades" (FOUCAULT, 2012, p.258), umas mais outras menos: “A liberdade é, portanto, em si mesma política” (FOUCAULT, 2012, p.264), ela traça novos modos de vida, rompendo e inventando novas relações de poder, é uma forma de resistência as relação de poder.

Assim, portanto, para Foucault, a fuga para esse homem contemporâneo está no autoconhecimento das relações de poder e saberes que o constitui. É a partir do cuidado de si, conhecendo a si mesmo, que se pode aproximar-se de uma liberdade, “não é possível cuidar de si sem se conhecer” (FOUCAULT, 2006, p. 262). Conhecer a

si mesmo, entender o que se é, para assim manter a sua liberdade. É com o cuidado de si que o homem se faz livre e constrói as relações de poder, que são produtivas. Foucault acaba dizendo: “Ocupa-te de ti mesmo, ou seja: constitua-te livremente, pelo domínio de ti mesmo” (FOUCAULT, 2012, p. 280). Assim é possível a produção do homem, a fuga, o reinventar-se.

Dessa mesma forma, o ensino de filosofia tem de possibilitar essa tomada de consciência do aluno sobre os poderes e saberes que se constroem em torno de si, formando indivíduos livres, que pensem por si mesmo, que coloquem em movimento o ato de pensar. Um ensino de filosofia criativo, ou seja, filosófico, que vise a filosofar, deve haver a possibilidade de mudança, de transformação. Nesse sentido o professor é um agente da filosofia, um mediador entre a filosofia e o aluno, possibilitando ao aluno pensar por si mesmo a partir dos conceitos da filosofia, esse é o papel do professor, convidar o aluno para questionar a si mesmo, modificar-se, transformar-se com a filosofia. Para Foucault esse é o processo de se “reinventar”: “Ocupa-te de ti mesmo, ou seja: constitua-te livremente, pelo domínio de ti mesmo” (FOUCAULT, 2012, p. 280). A filosofia no ensino médio é muito mais do que simplesmente transmitir conteúdos e reflexões prontos, ela adquiri um caráter político, no qual o professor fornece as ferramentas necessárias para que o aluno construa seu próprio caminho no pensamento, interpretando os signos do conhecimento filosófico como diria Deleuze, assim, contribuindo para a autonomia intelectual e socio-político do adolescente e jovem.

II.2. O BRINCAR E O JOGO DO DEVIR

Deleuze afirma que há um jogo entre o devir e o processo criativo, o pensamento, “uma linha onde estão o jogo da vida e da morte, razão e a loucura” (DELEUZE, 2004, p. 129), sendo o pensar “um ato arriscado, uma violência que se exerce sobre si mesmo”, no qual o jogo é uma linha de fuga do pensamento. Esses jogos são as composições, os rizomas, que vão se desdobrando dos encontros com os afectos e percepto que encontramos na arte e na filosofia. O jogo em Deleuze muito se assemelha com o conceito de “brincar criativo” em Winnicott, uma experiência que é criativa, intuitiva e indagadora. O brincar em Winnicott é um devir, espaço intermediário que encontramos ferramentas para criar, recriar e até mesmo quebrar regras no jogo do devir. Dessa forma, abordaremos nesse capítulo uma proposta de educação sensitiva e intuitiva, um fazer brincante, que vem contribuir para

uma prática estético-conceitual, ou artístico-filosófica.

II.2.1. O brincar natural

A brincadeira está presente no desenvolvimento dos indivíduos, nos índios que estão sempre rindo e brincando um com o outro, correndo e jogando, nas civilizações primitivas. Na cultura popular brasileira encontramos os brincantes nas manifestações folclóricas, nas danças, músicas e fantasias, como: a Dança de São Gonçalo (Sergipe), só dançada por homens; Lenda Indígena das Cataratas do Iguaçu (Paraná), interpretada por bonecos mamulengos e uma enorme serpente; Maculelê (Bahia); as Danças Gaúchas sapateadas (Rio Grande do Sul); Carimbó, Lundu e Siriá (Pará), danças que misturam o ritmo quente dos tambores legítimos, harmonizados na melodia de flauta e banjo; Frevo (Pernambuco) com seus metais, cordas e percussão, muita cor e movimento; o Maracatu de Olinda; o Boi Pintadinho (Rio de Janeiro), com grandes bonecos e acompanhado do Mineiro-Pau (Rio de Janeiro); as cirandas de Tarituba (Rio de Janeiro); o Jongo de São José e do Morro da Serrinha (Rio de Janeiro); o Samba; o Carnaval em muitas regiões do Brasil. Essas são algumas das muitas manifestações folclóricas encontradas em todo o Brasil, que são em suas origens formas de brincar com a vida, a terra, a natureza, a cultura e sua diversidade e desordem, assim, criando inúmeros modos de vida. Em todo o Brasil, temos os chamados “brincantes”, que se utilizam das máscaras coloridas, das fantasias, dos instrumentos como tambores, paus, violas, pandeiros, sinos e das brincadeiras como forma de resistência, afirmação da cultura e de brincar com a vida e suas espontaneidades, seus jogos, seus devires, agindo e manifestando-se de forma lúdica e artística. Em “Baixio das Bestas”, filme brasileiro de 2006, dirigido por Cláudio Assis, com cenas fortes que abordam a condição da mulher desprotegida, a prostituição ilegal, a exploração sexual de meninas menores, a miséria e o abandono social, que se passa em Nazaré da Mata – PE, em meio a esse contexto aparecem as saídas dos brincantes do maracatu rural pelas ruas, com suas fantasias, tocando, cantando e dançando, que diziam: “vamos brincar”, “esse é o nosso brinquedo”, “não tirem de nós o nosso brinquedo”. Essas frases nos remetem à frase que Deleuze, fazendo uso das palavras de Nietzsche, afirma: “devemos viver a vida como uma obra de arte” (DELEUZE, 1992, p.125), um brincar arriscado e intuitivo com o devir, sempre se atualizando, se recriando.

Também em todo o desenvolvimento humano existe a necessidade do brincar,

do lúdico, que está presente em todo o crescimento de um indivíduo. O bebê brinca ao mamar no peito da mãe, ao engatinhar, tentar ficar em pé ainda com seus pés e pernas trêmulas, ao brincar com a comida, ao empurrar uma caixinha de remédio como se fosse um carrinho com rodas, ao levar os objetos à boca... “as crianças bem pequenas exploram esse ambiente manipulando objetos e usando a imaginação para dotar formas simples (a esfera, o cubo)” (NUSSBAUM, 2015, p. 101). É a brincadeira a forma como a criança conhece o mundo e se constrói nele, sem o brincar esse processo seria possivelmente mais lento e doloroso. O brincar, cantar, dançar, “a atividade lúdica e imaginativa é crucial durante toda a fase de crescimento” (NUSSBAUM, 2015, p. 98) e da aprendizagem.

> *A criança que brinca habita uma área que não pode ser facilmente abandonada, nem tampouco admite facilmente intrusões. Essa área do brincar não é a realidade psíquica interna. Está fora do indivíduo, mas não é o mundo externo. A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa. No brincar, a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste fenômenos externos escolhidos com significado e sentimento oníricos. (WINNICOTT, 1971, p. 76)*

Para Winnicott, o brincar é uma necessidade biológica, primitiva, “o natural é brincar, (...) a coisa natural e universal se chama brincar” (WINNICOTT, 1971, p. 63). A brincadeira é a forma intuitiva de conhecer inicialmente do ser humano, a partir do brincar se mede, mensura, apalpa, sente, aprende e se relaciona com o mundo e a sociedade pertencente. É no brincar que se aprende a lidar com o mar, com a terra, os bichos, a natureza, o corpo, as pessoas, as relações... “É a brincadeira que é universal e que é própria da saúde, o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais” (WINNICOTT, 1971, p. 63).

A atitude mais séria da criança é o brincar, ali ela está se construindo no mundo, adquirindo confiança, fazendo suas próprias escolhas... é um espaço transicional entre criança/mãe/mundo em que se afirma um lugar de sujeito, que possibilita o desenvolvimento da subjetividade. Na brincadeira há um fazer constante que se atualiza e vai traçando um caminho, um crescimento individual no mundo. É na brincadeira que a criança cria, recria, constrói seus primeiros pensamentos, conhece... brincar é fiar, arriscar, é experimentar, é fazer, é uma “produção desejante”

(WINNICOTT, 1971, p. 62-63). E não é pelo fato de ser uma experiência brincante que não se deve ter rigor e seriedade, o fazer brincante não quer dizer fazer de qualquer jeito, fazer mal feito, é preciso levar a sério o brincar. “Brincar envolver o corpo” (WINNICOTT, 1971, p. 76), é usar o fio inteiro de cada ser, é dar o seu máximo, é um devir, é uma potência criativa.

Ao longo do percurso da vida tornamo-nos adultos e nos afastamos do fazer brincante, nos tornamos mais pragmáticos, lógicos e analíticos. A brincadeira já não tem mais espaço no cotidiano atarefado e na vida da alta produção capitalista, nos distanciamos da experiência do maravilhamento presente no brincar. Mas para Winnicott, “o espaço potencial entre as pessoas não se fecha só porque elas se tornam adultas, a vida é cheia de oportunidades de maravilhamento e brincadeira” (NUSSBAUM, 2015, p. 100), o psicanalista enfatiza que “as relações sexuais e a intimidade de modo geral são áreas em que a capacidade de brincar é crucial.” (NUSSBAUM, 2015, p. 100). Para Winnicott, que tinha uma capacidade de se relacionar com os outros por meio da brincadeira e da empatia, o brincar não cessava quando o “mundo adulto” começava. A autora Martha Nussbaum afirma que Winnicott era um analista em que a brincadeira era uma característica das suas relações terapêuticas com os pacientes, mas também, em sua vida pessoal, a brincadeira estava sempre presente, “ele e sua esposa eram célebres pelas piadas e travessuras que elaboravam entre si durante reuniões maçantes” (NUSSBAUM, 2015, p. 100).

Para Winnicott, a artes tem um papel fundamental de aproximar o adulto do brincar, “a principal função da arte em todas as culturas humanas é preservar e intensificar o desenvolvimento do ‘espaço lúdico’” (NUSSBAUM, 2015, p. 101), proporcionando novamente o encontro com o espírito brincalhão, um processo intuitivo, sensível, de conhecer e pensar.

II.2.2. O brincar-criativo na educação

Entendendo a aula de filosofia como conceitual e estética, a partir da relação entre conceitos e sensação, penso ser possível trazer a ideia do brincar-criativo de Winnicott para o ensino de filosofia, tendo presente em sala de aula um fazer brincante que estimule o pensamento intuitivo, a imaginação e a criação, possibilitando uma aula de filosofia na qual a filosofia não seja um saber enrijecido, mas destinado ao entendimento de todos. O brincar em sala de aula, possibilitando um contato maior com a arte: a música, a dança, o teatro, as manifestações folclóricas, etc. Uma relação

entre os conceitos filosóficos e os blocos de sensações (afetos e percepto) presentes na arte. Assim, o brincar pode contribuir para a introdução da Pop'Filosofia, conceito deleuziano, em sala de aula, já que o brincar está diretamente ligado ao pensamento intuitivo, à experimentação criativa e sensitiva. É preciso, portanto, achar o lugar do brincante na educação filosófica: como podemos "brincar" com a filosofia, tornando o ensino menos enrijecido e mais intuitivo?

O método brincante parece criar uma atmosfera que propicie uma liberdade entre os corpos presentes em sala de aula, um ambiente agradável em que o aluno se interesse em estar ali ouvindo os conceitos que estão sendo emitidos pela voz do professor, deixando ecoar a estética de cada filósofo de maneira líquida, leve, uma aula descontraída, sem ser uma aula "pesada". Afinal, aprender filosofia não é brincar com o ritmo de cada filósofo, seu pensamento, a relação entre seus conceitos, deixando-se levar pelo movimento conceitual? Como uma dança entre personagens conceituais e estilos? Uma aula de filosofia criativa deve estabelecer um movimento brincante entre conceitos e sensações, desconstruindo a ideia de uma filosofia para especialistas (difícil).

O processo criativo surge também no brincar, portanto, uma escola que dá lugar às cirandas, as brincadeiras, aos jogos, ao lúdico, a imaginação, está estimulando, a partir da espontaneidade e a forma intuitiva do brincar, os recursos afetivos e criativos do aluno. Levando em consideração a potencia criativa do aluno, o que cada um pode contribuir para a sala de aula, é não fechar os corpos e dominá-los, mas expandi-los e movê-los. Nesse processo a arte se relaciona com o brincar, a partir de seus blocos de sensações (afectos e percepto) que o artista transmite na obra de arte e seu modo intuitivo do criar. A música, o teatro, a poesia, a pintura, a dança, deveria ter um papel fundamental desde os primeiros anos na escola. Esse contato com a arte, as brincadeiras, os jogos, que acontecem em sala de aula, são tão importantes quanto uma aula erudita. "O ensino da literatura, de música, de belas-artes e de dança, pode estimular o entendimento de diversas disciplinas" (NUSSBAUM, 2015, p. 106).

Por isso escolho trazer o jogo para dentro de sala de aula como um material didático propício para a criação, fomentando o pensamento livre e autônomo. Não sendo um jogo fechado, mas que transito entre os corpos, as falas, os diálogos contendo uma fluidez no qual o professor não é aquele que domina o jogo, mas quem dá abertura para que novas relações surjam. O jogo é uma prática de experimentação, é trabalhar os conceitos com a prática, sendo a filosofia uma atitude, um agir do

pensamento. É também brincar com a estrutura escolar, com as disposições das cadeiras, com a instituição dominante, movendo os corpos. É por isso que o brincar pode ser um bom caminho para a ruptura, num processo que dê estímulo ao aluno, que traga para ele questões e reflexões próprias, desenvolvendo uma autonomia do pensamento. O brincar é uma atitude séria de compromisso com o jogo, é seriedade e não formalismo, pelo contrário, é romper com o formalismo dentro de sala de aula, mas preservando a seriedade com o ensino. É ser sério sem ser formal.

> *A diferença entre brincar e o que se considera uma ocupação séria não deve ser a diferença entre a presença e a ausência da imaginação, mas a diferença entre os matérias com os quais se ocupa a imaginação. Numa escola bem-sucedida, as crianças acabam percebendo que é preciso ter imaginação para lidar com tudo aquilo que se encontra "fora do alcance da resposta concreta direta". E isso incluiria praticamente tudo o que interessa: uma conversa com um amigo, o estudo das transações econômicas, uma experiência científica. (NUSSBAUM, 2015, p. 103).*

O brincar também é político, para Winnicott "a atividade lúdica tem um papel importante na formação da cidadania democrática" (NUSSBAUM, 2015, p. 100), no qual as relações democráticas carregam certa vulnerabilidade, se relacionar socialmente dá lugar a uma certa insegurança, como afirmou um de seus pacientes: "O inquietante na igualdade democrática é que, nesse caso, ambos somos crianças; e a pergunta é: onde está o pai? Sabemos onde nos encontramos se um de nós for o pai." (NUSSBAUM, 2015, p. 100). Segundo Winnicott, é no brincar que aprendemos a lidar com essa vulnerabilidade social, "brincar ensina as pessoas a serem capazes de conviver com os outros sem controlar; e liga as experiências de vulnerabilidade e surpresa à curiosidade e ao maravilhamento, não à ansiedade paralisante." (NUSSBAUM, 2015, p. 101). A brincadeira é, para Winnicott, a base de uma "democracia saudável" (NUSSBAUM, 2015, p. 98), é no espaço interpessoal, o que ele chama de "interjogo", vulnerável, que a criança aprende brincando com o outro a viver socialmente. "A presença do outro, que pode ser muito ameaçadora, torna-se, na brincadeira, uma agradável fonte de curiosidade; e essa curiosidade contribui para o desenvolvimento de atitudes saudáveis de amizade, mais tarde, participação política." (NUSSBAUM, 2015, p. 99-100). É com o sentimento de maravilhar-se com a brincadeira que a criança aprende a lidar com a vulnerabilidade e a surpresa do novo e do não-controle sem que isso seja assustador. No brincar se estabelece uma relação social, interacional, "os jogos e sua organização devem ser encarados como parte de

uma tentativa de prevenir o aspecto assustador do brincar" (WINNICOTT, 1971, p.75), sua parte ameaçadora com o outro, o espaço dividido com o outro e as relações de poder existentes no jogo e na brincadeira.

A brincadeira tem essas duas características: a característica excitante, que é intuitiva e criativa, que possibilita o surgimento de novos pensamentos; e sua característica vulnerável dos interjogos, da disputa de poder, que é política. Essas duas características do brincar devem estar presentes em sala de aula, possibilitando que o aluno transite entre esses dois estados, assim criando sua subjetividade no pensar filosófico.

No entanto, não podemos garantir que o aluno receba essa interação do brincar, ele pode dizer não a esse processo, assim como Deleuze também afirma que nem todos se interessaram pelo movimento conceitual. Todos podem compreender a filosofia, mas nem todos conseguem ser afetados pelos afetos do conceito, assim como a arte está para todos, mas não são todos que conseguem entender a arte, ser afetados pelos percepto e afectos presentes em uma obra de arte. Assim também é com o processo do brincar, nem todos conseguem se abrir para o processo criativo no brincar. Não sabemos o que pode esse corpo aluno e o importante é respeitar o seu tempo, o seu tempo de acordar e de intuir. Os afetos da filosofia e da arte, a ludicidade do brincar, não são suficientes para afetar um corpo, são apenas ferramentas. Como ocorre esse processo de devir? Não sabemos, não se pode saber. Como diz Foucault: "meu corpo tem suas fontes próprias de fantástico; possui ele lugares sem lugares e lugares mais profundos, ainda mais obstinados que a alma, que o túmulo, que o encantamento dos mágicos. Tem abrigos obscuros e plagas luminosas." (FOUCAULT, 2013, p. 10). Não se sabe o que pode um corpo, qual o caminho que percorrerá no seu processo de aprendizado, o corpo é o ator principal de todas as utopias, o lugar do não-lugar, que é potencia, é a vivacidade produtiva do desejo, e "para que eu seja utopia, basta que eu seja um corpo" (FOUCAULT, 2013, p. 11).

II.2.3. O corpo e o jogo com o devir

O ensino de filosofia a partir da concepção Pop'filosófica possibilita uma experiência estética, um brincar, um pensar intuitivo, ou seja, uma educação sensível, que possibilita um pensamento criativo em sala de aula. É preciso, portanto, falar desse corpo aluno que é estimulado a partir dessas relações, corpo que é lugar das sensações, dos afetos, que pensa e que cria. Que relações são essas que o corpo

compõe com o devir e que jogos constituem?

O professor Dr. Viegas, em seu artigo *A aula de filosofia como um "canto falado": sobre a prática docente de Gilles Deleuze,* a partir da pergunta "o que pode um corpo docente?", comenta:

> *Um corpo... Nunca sabemos o que pode um corpo. Um corpo não é definido pelo seu ser, por uma essência previamente existente, mas por isso que ele pode. Um corpo se define por um certo poder de agir e pensar, poder de afetar e de ser afetado. Afetar é imprimir noutro corpo um afeto, é ser também afetado. É no encontro que os afetos se dão e, sendo produzidos, modificam o estado inicial dos corpos envolvidos. Existem encontros que aumentam o poder de agir, outros que diminuem. Existem bons e maus encontros, nada sendo nem bom nem mau em si mesmo. O bom encontro torna um corpo ainda mais potente, ainda mais capaz de afetar e de ser afetado, ampliando o seu poder de agir e pensar. O mau encontro diminui esse poder. A alegria corresponde ao aumento da potência de um corpo; a tristeza, à sua diminuição. Inserido num mundo de encontros, os corpos variam em sua potência, de acordo com os afetos que têm; todo corpo está, portanto, num estado de variação contínua. Nada é estático, tudo é dinamismo. A questão é saber quais afetos pode um corpo? De que encontros é capaz? Sendo a voz um corpo, que afetos pode a voz? Quais afetos pode produzir a voz docente? Que afetos pode um docente? O que pode um corpo docente? Não sabemos! Não existem essências prévias, não há solução nem resposta preexistentes. Um corpo só se define pelo que ele pode. De antemão, nunca sabemos o que pode um corpo! Sempre será preciso, mais e mais, portanto, experimentar. (VIEGAS, 2012, p. 2)*

Os corpos são constituídos por devires e estão em estado de variação contínua, os afetos são o estado de variação do corpo, ou seja, um devir, "os afetos são devires" (DELEUZE, 2005, p.42), é preciso perguntar: quais são os afetos que movem o professor e aluno em sala de aula? Quais são esses devires? Como se dá esse processo? O que passa quando algo entra ou é colocado num processo de devir? O que é o devir? O que significa brincar com os devires da filosofia? Que corpos são esses que estão para o jogo do devir?

Devir é uma velocidade infinita, é movente, motor, é uma linha de fuga, "é involutivo. (...) Involuir é formar um bloco que corre segundo sua própria linha, 'entre' os termos postos em jogo, e sob as relações assinaláveis." (DELEUZE, 2005, p. 19). E eles são perfeitamente reais, "o que é real é o próprio devir" (DELEUZE, 2005, p. 18), estão no plano da imanência, "devires-rato, devires-inseto, devires-lobo, etc." (DELEUZE, 2005, p. 21), assim como "Devir-animal, devir-mulher, devir-criança" (DELEUZE, 2005, p. 21). O devir não é uma correspondência de relação, "não são

fenômenos de imitação, nem assimilação, mas de dupla captura, de evolução" (DELEUZE, 2004, p.12), como afirma Deleuze, "devir é um rizoma" (DELEUZE, 2005, p. 21), planta que cresce ramificando-se em qualquer ponto, assim como engrossa e transforma-se em um bulbo ou tubérculo, cresce de forma aleatória, indefinível previamente. Com isso, Deleuze modifica o modelo de ordem, o devir é como um rizoma, indefinível, mutável, que rompe com as estruturas lógicas vigentes e com o estruturalismo determinante. É nesse ponto que encontramos o jogo com o devir. Ao existir, na ação, os corpos estão jogando com o desconhecido, o que ainda está por surgir, com o novo, com as estruturas caóticas do devir, um caminho de descobertas e criações.

> *Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a "parecer", nem "ser", nem "equivaler", nem "produzir". (DELEUZE*, 2005, *p. 19)*

O devir não é a transformação de uma coisa pela incorporação de uma forma, de um modelo ou algo já pré-determinado. O devir não se atualiza por imitação entre corpos formados, por imitação de uma forma, por identificação e semelhança (por analogia metafórica), mas por diferenciação, atualizando diferenças de intensidade entre partículas virtuais, imperceptíveis, mas entre elementos não-formados, que é a matéria não-formada. Colocar algo num processo de devir, estar num processo de devir é estabelecer relações de captura entre elementos não-formados. Os elementos não-formados são "partículas e moléculas" constituídos de relações de movimento e repouso; são infinidades de partículas que se compõem e se decompõem conforme suas velocidades. Viegas em sua tese *O conceito de estilo em Gilles Deleuze: entre a filosofia e a literatura*, comenta: "O devir não é, portanto, assumir uma forma já pronta, uma vez que toda forma e função são resultantes de relações moleculares: um corpo organizado é um indivíduo composto por uma gama de devires, de afecções e afetos." (VIEGAS, 2013, p. 69). Por essa razão, o devir opera por uma involução criadora, na medida em que altera a forma desde suas relações constituintes para fazer com que estas estabeleçam novas relações, produzam novos e outros afetos. É toda uma multiplicidade molecular que faz do corpo um bando de indivíduos, uma legião. Devir é multiplicidade, são matilhas, blocos de relações entre termos heterogêneos, em diferença de intensidade.

> *Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e de repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos* tornamos. (DELEUZE, 2005, p. 64)

Forma, substância, sujeito, órgãos e funções não definem o corpo, "um corpo não se define pela forma que o determina, nem como uma substância ou sujeito determinados, nem pelos órgãos que possui ou pelas funções que exerce" (DELEUZE, 2005, p. 47). Um corpo é definido pelas composições que são realizadas. Afetos, movimentos locais, velocidades, pertencem ao estado molecular, virtual ou potencial, que determina a existência dos corpos individuais. "Não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele" (DELEUZE, 2005, p. 43), isto é, quais são seus afectos, "como eles podem ou não compor-se com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente" (DELEUZE, 2005, p. 43). As afecções correspondem a corpos que afetam e são afetados num dado momento, conforme relações de composição e de decomposição, potencializando ou despotencializando esse corpo. Quando os corpos convêm, há um aumento da potência dos corpos relacionados, quando não, há uma diminuição. Como afirma o filósofo Spinoza: "qualquer coisa pode ser, por acidente, causa de alegria ou de tristeza" (SPINOZA, 2009, p.109), sendo a alegria potencializadora e a tristeza despotencializadora. Nada é bom ou mau em si mesmo, as coisas são boas ou más de acordo com as nossas composições. Todo corpo tem uma natureza dinâmica, que está sempre em transformação, uma natureza compreendida como um plano de composição em estado de devir permanente. Assim, nos encontramos sempre em estado de variação.

> *A cada relação de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, que agrupa uma infinidade de partes, corresponde um grau de potência. Às relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir. Os afetos são devires. Spinoza pergunta: o que pode um corpo? (...) Assim como evitávamos definir um corpo por seus órgãos e suas funções, evitamos defini-lo por características Espécie ou Gênero: procuramos enumerar seus afetos. (DELEUZE, 2005, p. 42)*

Somos um devir permanente, cada natureza tem sua "linha de fuga ou de desterritorialização" (DELEUZE, 2005, p. 34), ou seja, um devir. Os animais, vegetais,

minerais, bactérias, vírus... são todos devires, constituem uma multiplicidade, uma potência em vir a ser. A vida não cessa de se mutilar, rasgar, romper com as estruturas vigentes e criar novas combinações e é preciso entender o jogo do devir e fazer parte dessa natureza criadora. Estar em sala de aula é conviver com essa natureza, com essa multiplicidade, num estado de devir permanente, caótico, no sentido de não sabermos o que vai surtir desses encontros. O caos está em toda parte, uma velocidade indeterminante, e para criar é necessário confrontá-lo e assim sair das estruturas pré-existentes, de estados de coisas ou de ideias já criadas. É preciso lidar com o caos em sala de aula, de forma leve, de forma brincante, deixar que o caos permaneça, deixar que a transformação e a criação estejam presentes em sala, sendo a aula um devir permanente. Transformando esse estado caótico de devires e transformações, num jogo intuitivo.

O devir é um brincar com os afetos, “esses afectos circulam e transformam-se em agenciamentos” (DELEUZE, 2005, p. 43). O brincar está para o jogo do devir, assim como os conceitos estão para os afetos, relacionados. É a partir da capacidade de brincar com os devires que mais composições vão surgindo, novas questões vão aparecendo e com elas novos modos de existência, novos estilos. É a sala de aula um lugar propício para essas composições de afetos e que pode possibilitar esse movimento do devir, deixando com que o movimento conceitual aconteça, como um jogo entre conceitos, uma dança conceitual.

O aluno é uma combinação de afetos, intensidades, potências. A multiplicidade é em cada um uma “linha de fuga, a linha de fuga faz parte do rizoma” (DELEUZE, 1995, p. 16). Professor e aluno não estão nem em relação vertical, nem horizontal e sim em uma relação rizomática, na qual estão inseridos como forças que possuem uma potência de afetar e ser afetado. Existe uma relação rizomática em sala de aula e também de assumir o risco, o imprevisível, assim como o ato de pensar é arriscar-se: “Desde que se pensa, se enfrenta necessariamente uma linha onde estão em jogo a vida e a morte, a razão e a loucura, e essa linha nos arrasta” (DELEUZE, 1992, p. 129). Assim como o título do livro de Sartre “Os dados estão lançados”, os devires estão aí e agora, transitam entre os corpos. A partir do movimento conceitual é possível estabelecer uma linha de fuga, um devir constante, ou seja: “Seguir sempre o rizoma por ruptura, alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar, até produzir a linha mais abstrata e mais tortuosa, com *n* dimensões, com direções rompidas. Conjugar os fluxos desterritorializados.” (DELEUZE, 1995, p. 20). Ser rizomático é ter raízes múltiplas que crescem em todas as direções, sem podermos

determinar o desenho que se resultará, é um processo em aberto.

II.2.4. Corpo, desejo e criação

Em todo processo de aprendizagem há o desejo, o estímulo que move à busca, sendo o desejo uma potência criativa e produtiva. Quem deseja, deseja algo, quem escreve, pinta, dança, cria a partir de um desejo. Deleuze e Guattari resgatam o selvagem e o animalesco presente no desejo como força produtora e criativa, no livro *Mil Platôs* Vol. 4, afirmam que no processo de criação existe um fazer bicho, um devir animal, num processo de escape, um grito! “Fora do corpo programado, um devir animal em que nos tornemos animais” (DELEUZE, 2005, p. 65), um confronto com a própria estrutura, o rasgo, no qual o esquizo, o estranho aparece: “Trata-se de fazer corpo com o animal, um corpo sem órgãos definido por zonas de intensidades” (DELEUZE, 2005, p. 65). O processo de romper com o próprio corpo é uma atitude selvagem de desconstrução para depois construir um novo corpo, esse é o processo de criação para Deleuze, no caos se encontra a possibilidade de nasce o novo, o inusitado, o ainda não visto e nem pensado.

A filosofia idealista de Platão, o cristianismo e a psicanálise, mais precisamente Freud, concebia o desejo como falta, sendo a repressão do desejo a principal origem das neuroses (histerias, obsessões, psicopatias). É a partir de filósofos como Nietzsche, Deleuze, Guattari, Foucault, que o desejo passa a ser um processo de produção: “ao desejo nada mais falta, ele preenche-se.” (DELEUZE, 1996, p. 17), não é, pois, carência, mas excesso, que ameaça transbordar, é derrame e dilúvio. Se há desejo, tudo é permitido, “o que conta somente é que o prazer seja o fluxo do próprio desejo, imanente” (DELEUZE, 1996, p. 17). O desejo platônico/cristão/idealista cria fantasmas, cria outras realidades, cria significantes que buscam paraísos, sonhos que nunca serão alcançados, desejos capturados e canalizados para uma forma de vida transcendente, para fora das relações imanentes que constituem os corpos, criando um mundo estático, que foge da matéria, criando “verdades” abusivas e irredutíveis, um mundo hierarquizado e redundante. Deleuze afirma: “Desejo: quem, a não ser os padres, gostaria de chamar isso de “falta”? Nietzsche o chamava de Vontade de Potência” (DELEUZE, 2004, p. 43). A falta só existe porque o desejo foi capturado e tornado impotente. Liberando-se das formas dominantes, o desejo é afirmação, como em Spinoza, de um modo de existência, ele é então plenitude do real, pois produz o próprio real.

Em o *Anti-Édipo*, Deleuze e Guattari tentam libertar a potência revolucionária que é o desejo, dinamitando as categorias em que a psicanálise o enquadrou, resgatando as forças do desejo disperso. O desejo para esses dois filósofos corresponde a um poder disseminado, não há um foco único, ele é um plexos, incontrolável, não está preso ao corpo, ele transita nos corpos, o desejo não está, portanto, no sujeito, ele é uma máquina produtora, o que Deleuze chama de "máquina desejante" (DELEUZE, 2004, p. 43).

A concepção de máquina desejante em o Anti-Édipo é como um organismo, não há uma unidade específica do desejo, são mecanismos que atuam nas relações humanas e produz desejo, um fluxo sempre permanente e mutável. No mesmo sentido, Foucault estuda o funcionamento ou o exercício do poder (relações de poder) e sua ação produtiva (saber). Também no poder, assim como no desejo, funcionamento e produção não são equivalentes, mesmo quando se relacionam. "Os saberes são construídos em um século e uma época" (FOUCAULT, 2012, p. 179) e se são construídos podem ser questionados e transformados, não são naturais. O homem é construído por esses saberes, mas também produz novos saberes. Também Nietzsche, como já foi dito no capítulo anterior, refere-se ao homem como "o vaso e o oleiro", o criador e a criatura, o médico e o monstro, a solução e o problema. Somos consumidores e produtores desses saberes, essa é a potência da existência humana em Nietzsche, o homem constrói e é construído nas relações que o permeiam. Assim também são as máquinas desejantes, os seres humanos não somente fazem parte da máquina, sendo eles também máquina, pelo desejo são impulsionados e impulsionam a produção. O que produz máquina, propriamente falando, são as conexões e afectos, para o desejo em Deleuze e Guattari, e para o poder em Foucault, trata-se de relação de poder e relação de desejo. O desejo pertence à ordem da produção, sendo toda produção ao mesmo tempo desejante e social.

As máquinas desejantes, que é uma potência criadora, são sempre binárias, uma coisa deseja a outra, uma máquina está sempre ligada à outra, numa síntese produtiva, produção de produção. "Há sempre uma máquina produtora de um fluxo e uma que lhe une, realizando um corte, uma extracção de fluxos (o seio/a boca)." (DELEUZE, GUATTARI, 2004, p. 11), Deleuze e Guattari dão o exemplo do próprio corpo orgânico em produção interna:

> *O desejo faz constantemente a ligação de fluxos contínuos e de objetos parciais essencialmente fragmentários e fragmentos. O desejo faz correr, corre e corta. "Amo tudo o que corre, mesmo o fluxo menstrual que arrasta os ovos não*

> *fecundados", diz Miller no seu cântico do desejo. Bolsa das aguas e calculo dos rins; fluxo de cabelo. Fluxo de saliva, fluxo de esperma, de merda ou de mijo, que são produzidos por objetos parciais, sempre cortados por outros objetos parciais que, por sua vez, produzem outros fluxos, que são ainda recortados por outros objetos parciais. Qualquer "objeto" supõe a continuidade de um fluxo, e qualquer fluxo a fragmentação de um objeto. Não há duvidas que cada máquina-órgão interpreta o mundo inteiro a partir do seu próprio fluxo, a partir da energia que dela flui: o olho interpreta tudo em termos de ver – o falar, o ouvir, o cagar, o foder... Mas há sempre uma conexão que se estabelece com outra máquina, numa transversal onde a primeira corta o fluxo da outra ou "vê" o seu fluxo cortado. (DELEUZE, GUATTARI, 2004, p. 11)*

Assim também é o corpo-aluno que deseja, aprende e produz novos saberes e desejos disseminados, como um fluxo permanente, uma movimentação que ocorre no pensamento do próprio aluno a partir dos movimentos conceitos dos filósofos que lhe foram ofertados, sendo máquinas desejantes e produtoras, num movimento intuitivo de fuga do corpo programado. Foucault afirma em seu livro *O corpo utópico e as heterotopias* que o corpo atua como um escape as repressões sendo o lugar do não-lugar, pulsante, indeterminável, fluxos... "meu corpo tem suas fontes próprias de fantástico; possui ele lugares sem lugares e lugares mais profundos, ainda mais obstinados que a alma, que o túmulo, que o encantamento dos mágicos." (FOUCAULT, 2013, p. 10). Assim também Deleuze afirma que é no corpo que tudo acontece, no corpo ocorre o impulso para a fuga. Corpo é movimento, um esforço sobre si mesmo, "o corpo se esforça, ou espera escapar" (DELEUZE, 2007, p. 23) num impulso à criação, num movimento involuntário, "não sou eu que tento escapar de meu corpo, é o corpo que tenta escapar por... em suma, um espasmo: o corpo como plexus, seu esforço ou sua espera de um espasmo" (DELEUZE, 2007, p. 23). Essa fuga do corpo é involuntária, não sabemos quando e como se dará, assim também é o processo da aprendizagem, de intuir um conceito, de se transformar, de romper com as próprias estruturas.

É nesse processo de corpo como impulso desejante, que produz, que transforma-se, modifica-se, a partir da produção pelo desejo, sendo o corpo um lugar privilegiado das sensações, penso que a interação da arte, pensamento intuitivo e sensível que produz blocos de sensações (percepto e afectos), o ensino da filosofia possa estabelecer uma relação mais próxima e positiva com o corpo, podendo ser a arte a fuga para esse corpo que vem sido reprimido ao longo da história ocidental e também da filosofia. A arte possibilita a abertura do corpo ao mundo através das sensações estéticas, da percepção e da intuição. No corpo, os sentidos formam um

sistema que se modificam constantemente, daí a aversão de alguns filósofos pelo corpo, pois ele produz um saber que soa como poesia corporal, sempre aberto e inacabado, um pensamento que liga percepção, imaginação e entendimento de forma muito imbricada. A arte é o que nos provoca um prazer no corpo, e também no entendimento. Em Kant, esse prazer é definido como harmonia entre as faculdades, “é a própria sensação de um prazer” (KANT, 2008, p. 50). A experiência estética pode, enfim, resgatar o corpo de sua marginalidade filosófica, estimulando o processo imaginário e criativo. Esse corpo que se movimenta, que sente, que experimenta, que cria e se reinventa, não pode ser ignorado pelo ensino de filosofia, não pode estar ele, portanto, fora da Pop'filosofia, pois o saber do corpo, das sensações, do desejo, é essencial para o desenvolvimento do aluno no Ensino Médio. A Pop'filosofia compreende o aluno como um corpo criativo, um corpo que se desenvolve e interage com inúmeras manifestações artísticas. É com os filósofos modernos e contemporâneos que o corpo passou a ser visto como uma obra de arte, nunca fechado em si mesmo, sempre em construção e que ao se construir vivencia experiências estéticas, experiências que acontecem no corpo e que dão lugar a novas criações, novas formas de existências, novos mundos, novos afetos e conceitos. Acredito que esse ensino filosófico-artístico, no qual os conceitos filosóficos se entrelaçam aos objetos sensíveis da arte, possibilita ao aluno um mergulho nesse meio criativo.

Entendendo a aula de filosofia como criação, como ruptura, é preciso, portanto, achar o espaço para esse corpo criativo em sala de aula, um corpo potencializado. É preciso desenvolver esse corpo, o próprio corpo-aluno busca isso, busca espaço, busca expandir-se, um corpo que grita quando não pode mais falar. “O grito é a operação pela qual o corpo inteiro escapa pela boca. Todos os impulsos do corpo” (DELEUZE, 2007, p. 24).

> *Em filosofia, há cantos e gritos. Os conceitos são verdadeiros cantos em filosofia. E também há gritos na filosofia. Há gritos repentinos. (...) Espinosa: ‘o que pode um corpo? Nunca sabemos o que pode um corpo’. Esses são gritos. Mas a relação grito/canto ou conceito/afeto é parecida. (DELEUZE, 2016, p.55)*

E para romper com as correntes e amarrar dentre do ensino, para se desprender do velho, do pré-programado é preciso esforço, um esforço que incide sobre todo o corpo, do professor e aluno, pois é o professor que afetará inicialmente o aluno e depois o próprio aluno percorrerá o seu caminho no movimento conceitual-

artístico. Romper é um processo de criação, é violento, é confronto de forças. Deleuze, em seu livro *Francis Bacon: Lógica da Sensação,* ao falar sobre o pintor Francis Bacon e o seu processo de criação, afirma que todo o corpo foge no processo de criação, o corpo parece se alongar, se achatar, se esticar, se contrair... é "o corpo deformado que escapa" (DELEUZE, 2007, p. 26), havendo uma tensão entre carne e ossos, uma briga no corpo para fugir das estruturas prontas. "O corpo só se revela quando deixa de ser sustentado pelos ossos, quando a carne deixa de recobrir os ossos", (DELEUZE, 2007, p. 30), metaforicamente Deleuze está dizendo que o corpo para criar precisa expandir, ir além dos limites do próprio corpo, fora do corpo programado. É a partir dessa tensão , quando o corpo rompe com as imagens e com os clichês, que aparece o "corpo-sem-orgão" (CsO), que é pura potência desejante, puro devir-criativo. O CsO é usar toda a potência, é entregar tudo, é escuta, é estar inteiramente disposto a experimentar o lúdico, o imagético... É brincar com um corpo que se dissolve na criação! É um corpo que se expande, um mergulho em si mesmo. É permitir-se, ouvir-se, sentir-se! É ouvir o corpo que grita!

Deleuze cita o artista Artaud: "é declarar guerra aos órgãos: para acabar com os juízos de Deus" (DELEUZE, 2004, p.10), é eliminar sobre si a censura e a repressão, expandindo o corpo, "do corpo esquizo, cedendo a uma luta interior ativa que ele mesmo desenvolve contra os órgãos, chegando à catatonia" (DELEUZE, 2004, p.10). É deixar-se expandir, experimentar o novo, o inusitado, o estranho, é deixar-se levar por uma dança bizarra entre conceitos e sensação, aparentemente grotesca... é voar sem as censuras presente no corpo, é relacionar corpo e afetos, no qual a filosofia é também corpo, é também ação. O corpo é pura expansão de desejo, do corpo surge a revolução gritante que escapa a censura intelectual e acadêmica.

> *"Não é nem uma analogia, nem uma imaginação, mas uma composição de velocidades e afectos nesse plano de consistência: um plano, um programa ou antes um diagrama, um problema, uma questão-máquina. (...) É preciso que eu consiga dar às partes de meu corpo relações de velocidade e lentidão (...). A cada etapa do problema, é preciso não comparar órgãos, mas colocar elementos ou máquinas numa relação que arranca o órgãos a sua especificidade para faze-lo devir "com" o outro. (DELEUZE, 2004, p. 44-45)*

Para romper com as estruturas, sair de um meio em que pertence, criar uma nova estética, um novo existir, é preciso ir a fundo, além das dificuldades que um corpo carrega, é preciso ter um CsO, um corpo desprendido, sem medo... é sentir a rítmica dos sentidos, dos impulsos no corpo. "Essa unidade rítmica dos sentidos, só

pode ser descoberta ultrapassando-se o organismo" (DELEUZE, 2007, p. 51), deixar-se pensar além. E para tal pensamento que ultrapassa o corpo é preciso coragem para romper e deixar surgir o novo, é preciso trazer o movimento do caos para dentro desse corpo, ser confrontado, ser desconstruído, movido pelos conceitos que transitam entre corpos.

Para Deleuze, o CsO é uma potência para a criação, de criar estilos, novos modos do pensamento, quando "o próprio ritmo mergulha no caos" (DELEUZE, 2007, p. 51). Surge, então, um novo corpo entre professor e aluno, surge uma nova aula, aberta e inacabada. "Não mais suportar os olhos para ver, os pulmões para respirar, a boca para engolir, a língua para falar, o cérebro para pensar... porque não caminhar com a cabeça, (...) ver com a pele, respirar com o ventre?" (DELEUZE, 2004, p.11). Por que não escrever não apenas com as mãos, mas com toda a pele, a barriga, o ventre, a nuca, os cabelos, os pelos...? Sentir o corpo todo em sala, não apenas o pensamento, mas todo o corpo, afinal os conceitos transitam nos corpos. Por que não se abrir para um encontro com a experiência sensorial que o movimento conceitual e a arte juntas podem trazer? Assim é a relação conceitual da filosofia com a arte, "os conceitos tomam valores rítmicos", tornam-se estilo (DELEUZE, 1992, p. 121), dobra e se desdobra numa escala rítmica com a arte, o que não pode acontecer sem que o pensamento seja também corpo, o corpo, também pensamento.

III. O ESTILO

A palavra “estética” vem do termo grego “*aisthésis*”, que significa percepção pelos sentidos, sensação, percepção pela inteligência, sensibilidade ou conhecimento sensível-sensorial, refere-se também à faculdade de sentir ou perceber pelos sentidos (CHAUÍ, 1994, 341). A partir da modernidade, a palavra passa a ser utilizada para designar um ramo da filosofia, cujo objetivo é estudar as artes, seus princípios e valores, como, por exemplo, os conceitos de beleza, de gosto, de juízo estético, de criação artística, bem como as formas e técnicas de arte, as emoções e os sentimentos ligados a obras de arte... Essa última compreensão sobre o termo “estética” perdura ainda hoje entre nós.

A palavra ganha outros sentidos, na modernidade, com Baumgarten (1714-1762) e Kant (1724-1805). Baumgarten afirma que a estética é a “ciência do conhecimento sensível” (BAUMGARTEN, 2013, p. 69), um conhecimento que lida com todas as formas de sensações, com as intuições e o prazer. E chega também a afirmar que “o fim visado pela estética é a perfeição do conhecimento sensitivo como tal. Essa perfeição, todavia, é a beleza. A imperfeição do conhecimento sensitivo é o disforme, e como tal deve ser evitado” (BAUMGARTEN, 2013, p. 73). A estética para Baumgarten está ligada ao conceito grego de belo, sendo o belo a perfeição: “A beleza do conhecimento sensível e a própria elegância das coisas são perfeitas, além de combinadas universais. (...) É uma espécie de belo conhecimento” (BAUMGARTEN, 2013, p. 76-77). Assim, Baumgarten estende o termo “estética” para além da produção artística propriamente dita e o refere também às coisas em geral.

Em sua *Crítica da razão pura,* Kant descreve a estética como parte do processo de elaboração do conhecimento, ela está ligada à sensibilidade a priori, como faculdade das intuições puras que permitem apreender os fenômenos empíricos. A matéria ou o conteúdo de todo conhecimento surge a partir da sensibilidade mediante às afecções dos sentidos e apreensão dos fenômenos no espaço e no tempo. Segundo Kant, todo e qualquer conhecimento passa primeiro pela intuição, pela experiência sensível, sendo a sensibilidade “a capacidade (receptividade) de obter representação mediante o modo como somos afetados por objetos”. (KANT, 1999, p. 71) É a partir da sensibilidade que é possível intuir os objetos, a partir dos quais o entendimento formula conceitos: “É pela sensibilidade que nos são dados os objetos e apenas ela nos fornece intuições; pelo entendimento, em vez, os objetos são *pensados* e dele se originam *conceitos*”. (KANT, 1999, p. 71) Ou seja, todo

pensamento requer primeiro um processo de intuir e “toda a nossa intuição não é senão a representação de fenômenos” (KANT, 1999, p. 83). Assim, para Kant, a estética é parte da crítica que investiga a apreensão dos fenômenos pela sensibilidade a priori: "Denomino estética *transcendental* uma ciência de todos os princípios da sensibilidade *a priori*”. (KANT, 1999, p. 72) Pode-se dizer que a estética é, nesse caso, o conhecimento que lida com a matéria sensível, com a experiência sensível, de modo que a realidade sensível e empírica, as sensações e os fenômenos fazem parte de um plano estético, naturezas que só podem ser apreendidas, inicialmente, mediante intuições a que se lingam os conceitos do entendimento. Em relação à arte, por não ser um conhecimento, isto é, pelo fato de que as obras de arte não serem determinadas por conceitos do entendimento, Kant diz trata-se, na arte, de intuições sem conceitos; ou seja, para Kant, as ideias estéticas, da arte, são intuições sem conceitos, sem nenhuma determinação do pensamento e nenhuma linguagem alcança inteiramente. No entanto, as ideias estéticas não intuições sensíveis, ou seja, não são objetos sensíveis ou fenômenos, elas são realidades suprassensíveis, a que não correspondem matéria empírica, pois estão acima dos limites da experiência sensível, são elas criações de livre associação da faculdade da imaginação. (KANT, *Crítica da faculdade do juízo*, § 49)

Deleuze não traz o conceito de estética em seus livros tal qual se tem a compreensão do termo como estudo sobre a arte e obras de arte, ele também não segue a ideia de que haveria uma ciência do sensível ou o conhecimento sensitivo que fosse ele mesmo belo, entretanto aproxima-se de Kant ao pensar que arte cria algo que não é empírico, que existe na matéria sensível para além da matéria sensível, no sentido que a arte desmaterializa o sensível criando o novo. Essa criação do novo é o estilo. Criação e estilo estão presentes tanto na produção artística quanto na filosófica: se a arte produz afetos e perceptos e a filosofia, conceitos, na ideia de uma Pop’filosofia e na de estilo filosófico, os conceitos se mesclam aos objetos da arte, aos afetos e perceptos. Assim, os estudos de Deleuze sobre a arte (que poderiam ser visto como estudos estéticos) são uma tentativa de, no diálogo da filosofia com a arte, criar novos conceitos filosóficos, que expressem novos afetos e perceptos. E é aí, entre os conceitos, afetos e perceptos, que nasce o estilo em filosofia.

Para Deleuze, o estilo resulta de um ato de criação, que é ato involuntário e intuitivo, um ato de devir, de fabricação do novo, que é algo impensado no pensamento. Na filosofia, esse ato se materializa nos conceitos criados, o movimento conceitual criado pelo filósofo define o seu estilo. E o estilo implica novos modos de

agir e pensar presentes em certos afetos e perceptos, que só podem ser apreendidos intuitivamente dos seus conceitos filosóficos. Se há uma estética em Deleuze, ela está na capacidade de a filosofia inventar novos modos de pensar e agir mediante a expressão não-conceitos dos afetos e perceptos. A partir do conceito de estilo, se pode cogitar em Deleuze uma filosofia (ou conhecimento filosófico) que é um movimento conceitual-estético-afetivo, no sentido de expressar algo que não está dado nem na natureza nem no pensamento, isto é, novos modos de pensar e agir, novos modo de existência. Daí o conceito de estilo ser interpretado também como um estilo de vida, o charme, estendendo-se entre a arte e a filosofia, entre afetos e percptos e conceitos. Para Deleuze, pensar é criar, e não há criação sem a invenção de um estilo. Sendo assim, o ato de pensar, por ser involuntário e intuitivo, por ser criação de afetos e perceptos, possui, nele mesmo, uma dimensão estética.

Há uma experiência estética em Deleuze quando, a partir do mergulho no movimento conceitual (em seus afetos e perceptos), pode-se intuir coisas novas, novos conceitos, novos modos de pensar e agir. Ter uma experiência estética não se faz sem intuição, ninguém pode ensinar o outro a intuir, assim como não se pode ensinar a filosofar ou ser afetado por uma obra de arte, pode-se mostrar o caminho, pode-se ofertar os conceitos, as obras de arte, mas só quem pode dizer que está filosofando ou sendo afetado de alguma maneira, colocando em prática o pensar filosófico e a sensação artística, é aquele que foi atingido pelos conceitos e pelos afetos e perceptos, trata-se de um encontro inesperado, que tem de ser, contudo, provocado. Essa é a dimensão intuitiva (e suprassensível no pensar de Kant) da arte e, em Deleuze, também da filosofia. Ninguém sabe como se aprende, ninguém sabe como um conceito começa a fazer sentido, mas, ao começar, abre-se outros modos de ver, sentir, pensar, outras possibilidades de pensamento. Assim, a experiência e o conhecimento são inconcebíveis sem a intuição, dimensão afetiva-estética dos conceitos.

> *“Ninguém é capaz de ensinar ou mostrar como se deve intuir. Se uma pessoa não for capaz de, por si mesma, dizer o que é o quente ou o frio, ou a cor azul, ou o som do trovão, ou recordar-se de algo – se não souber essas coisas por si mesma e para si mesma, ninguém poderá lhe dizer”.* (GREENBERG, *Estética doméstica,* 2002, p. 37)

A experiência estética é, portanto, inseparável da intuição e, com isso, com uma mudança de estado daquele que intui, de algum modo percebe algo ainda na visto nem pensado, trata-se de um movimento de transformação, havendo uma

potência do devir presente nesse processo, efeito, em Deleuze, do estilo, um movimento de deixar intuir novos afetos e perceptos e novos modos de existência. É por isso que esse "conhecimento" intuitivo – por meio da arte e da filosofia –, o estilo, a experiência estético-afetiva, são temidos e reprimidos, por ser eles potências de transformação.

Hoje vivemos o limiar de um processo repressivo nas escolas que se articula, entre outras coisas, pela tentativa de limitar ou mesmo excluir os estudos de arte e da filosofia, dissolvendo-as na grade curricular como conteúdo transversal, processo de iniciativa de grupos conservadores da sociedade brasileira, buscando frear a liberdade do pensamento, de ensinar e aprender, para impedir que se possibilite a invenção de novos modos de pensar e agir, para que se interrompa no ambiente escolar qualquer possibilidade de emergência do devir, de uma existência fluida, movente, alegre e nômade, existência que é vizinha do caos genésico-criativo, a fim de que, com isso, a educação torna-se uma prática previsível e reprodutora de modos de vida já constituídos e dominantes. Daí também a importância dos conceitos de criação e de estilo em Deleuze, como a possibilidade de abertura para o novo, para o impensado e o imprevisível, isto é, para o devir.

III.1. O Devir estético

A partir dos conceitos apresentados acima sobre estética, estilo e criação, podem ser formuladas as seguintes questões: até que ponto é possível aprender (e mesmo ensinar) a viver uma vida estético-conceitual? É possível pensar contemporaneamente numa vida mais afetiva (estética) e menos estruturada em esquemas formas e lógicos? Como seria o processo, em sala de aula ou na escola, ou fora dela, de fazer a experiência de se viver um estilo filosófico ou artístico qualquer, ao invés de estar pautado numa pedagogia estritamente normatizada, padronizada e disciplinar? O que seria viver uma vida orientada pela busca do impensado e do imprevisível, uma vida estético-afetiva e intuitiva, ou seja, uma vida em devir?

Segundo o filósofo Jacques Rancière, viver de forma estética é "um modo de articular entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento", (RANCIÈRE, 2014, p. 13) é viver e conhecer a partir de um pensamento intuitivo.

> *"Os atos estéticos como configurações da experiência, que ensejam novos modos de sentir e induzem novas formas da subjetividade política. (...) É a fusão da arte com a vida. É a "partilha do sensível", o devir-mundo do pensamento" (RANCIÈRE, 2014, p. 11-12).*

Para Rancière, em tudo há uma estética, uma linguagem, uma forma de marcar as coisas e esses marcadores são os afetos presentes. Assim, teria uma estética da arte, da ciência, da política, da filosofia... "existe, na base da política, uma "estética" que não tem nada a ver com a "estetização da política" própria à "era das massas", (RANCIÈRE, 2014, p. 16) mas com "o sistema das formas *a priori* determinando o que se dá a sentir". É a partir disso, que se pode pensar em "práticas estéticas", assim como entendemos uma estética como formas de visibilidade das práticas da arte, o lugar que se ocupa e o que faz nesse lugar e o alcance que isso pode ter. Assim como as práticas artísticas, as práticas políticas também são maneiras de fazer e de pensar, de fazer arte e de fazer política. Fazer política é usar de uma estética que se abra a outras formas de fazer, a outras práticas e visões de mundo. "As práticas artísticas são maneiras de fazer que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e forma de visibilidade de outros" (RANCIÈRE, 2014, p. 17).

Será que a "partilha do sensível" de Rancière não é também a tentativa de invertar e liberar novas formas de existência, de pensar e agir, tal qual o conceito de estilo de Deleuze propõe. Assim, no pensamento, na arte e na filosofia, o importante é perguntar em Deleuze: quais são nossos estilos propagados por estes e aqueles conceitos? Quais os afetos e perceptos que podem ser liberados? Que modos de vida este e aquele filósofo possibilitam? Afinal, para Deleuze, os conceitos habitam o mundo, as coisas, os indivíduos..., povoam o plano de imanência, que é a própria existência, a vida.

> *Quais são nossos modos de existências, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como "si", e, como diria Nietzsche, de maneiras suficientemente "artísticas", para além do saber e do poder? (DELEUZE, 2004)*

Se, para Deleuze, o estilo é o que pode surgir "fora" do pensamento, como ato de um pensar criativo, rompendo com recognição, com o já pensado, o já sentido e imaginado, rompendo com representação, é ele o resultado imprevisto do devir do próprio pensamento por dentro de si mesmo, ou seja, o estilo é o não-pensado no pensa-

mento como ato de criação do novo. Para Rancière, a estética também é o fora, de que pode resultar algo de novo, ela não é apenas uma filosofia da arte, a "estética não é um novo nome que designa o domínio da arte. (...) Ela não é a nova rubrica sob a qual se organizaria aquilo que antes concernia ao conceito geral de poética. Ela marca uma transformação no regime do pensamento da arte". (RANCIÈRE, 2012, p. 13). A estética é uma potência do fazer, "o pensamento da arte" (RANCIÈRE, 2012, p. 12), ela move o pensamento, é um devir permanente. "Ela faz do 'conhecimento confuso' não mais um conhecimento menor, mas propriamente um pensamento daquilo que não pensa", sendo o "'conhecimento confuso' uma ideia nova e paradoxal, já que, [faz da] arte o território de um pensamento presente fora de si mesmo, idêntico ao não-pensamento". (RANCIÈRE, 2012, p. 13). É por isso que a estética é tão transformadora e movente, trazendo a arte como possibilidade de transformação dos meios, dos modos de vida já existentes. É por isso que ela é temida e reprimida.

Assim como a estética em Rancière, o estilo em Deleuze é um devir porque é um ato involuntário de um desejo inconsciente, se nunca se sabe como se aprende, nunca se sabe como se cria: o fora mais interior do pensamento, o inconsciente, é o impensado no pensamento. E daí que sai o novo, por isso o novo é imprevisível e causa uma transformação onde insurge. Um pintor pega um pincel e tinta a intenção de fazer algo, mas ele não sabe o que vai pintar e muito menos o estilo que deixará na obra criada. Há um afeto naquele que cria estilos, mas este mesmo não pensou antes no estilo que estaria criando, em um modo de vida que estaria deixando. Será que esse processo involuntário e imprevisível não pode acontecer também ao se ensinar filosofia? Não estaria ai, no encontro de conceitos, afeto e perceptos, a possibilidade de um ensino de filosofia criador, em devir, como potência de transformação, muito mais interessante do que a reprodução ou a recognição de representações filosóficas por meio da transmissão de conteúdos filosóficos e da histórica da filosofia? Para isso, parece importante tomar a aula de filosofia como uma experiência estético-afetiva, ela mesma como a possibilidade de invenção de um estilo.

Assim, é preciso pensar que os conceitos e o estilo transitam nos corpos, atravessando o tempo, assim como o conceito de *poésis* grega, em que a arte adquiria qualidades sensíveis, não-empíricas ou suprassensíveis, isto é, qualidades imateriais que se desprendem da matéria no ato de criação, os conceitos também são imateriais, suprassensívies. A criação, filosófica e artística, é uma transmutação da matéria, através da qual a matéria é desmaterializada ou espiritualizada, processo que caracteriza o que Deleuze chama de "empirismo transcendental". "A arte é uma verdadeira trans-

mutação a matéria. Nela a matéria se espiritualiza, os meios físicos se desmaterializam, para refratar a essência, isto é, a qualidade de um mundo original", (DELEUZE, 2003, p. 47) "na arte, a matéria se torna espiritualizada e os meios desmaterializados. Esse tratamento da matéria é o 'estilo'". (DELEUZE, 2003, p. 47) Assim, como realidade suprassensível a que não corresponde nada dado no mundo ou no pensamento, conceitos, afetos e perceptos expressam a possibilidade de insurreição de novos processos de mutação, sem se saber nem quanto nem onde, como expressão do devir criativo do pensamento, neles contendo presença, impensada e insensível, de outros e novos mundos possíveis.

.

III.2. EM BUSCA DE UMA EXISTÊNCIA ESTÉTICA E NÃO DE UMA VERDADE

> *Aproxima-se o tempo em que já não será possível escrever um livro de Filosofia como há muito tempo se faz: "Ah! O velho estilo..." A pesquisa de novos meios de expressão filosófica foi inaugurada por Nietzsche e deve prosseguir, hoje, relacionada à renovação de outras artes, como, por exemplo, o teatro ou o cinema.(DELEUZE, 2006, p. 3)*

Deleuze afirma que o artista cria estilos de vida, que são sempre "a invenção de uma possibilidade de vida, de um modo de existência" (DELEUZE, 1992, p. 126), como o modo de existência em Proust, em Kafka, em Fietzgerald... Assim também são os filósofos, há um estilo conceitual deixado por cada filósofo ao criar conceitos, "os conceitos tomam valores rítmicos", tornam-se estilo (DELEUZE, p. 221, 1992), "é o estilo, o 'tom'" (DELEUZE, p. 228, 1992), pois carregam consigo um movimento composto também por afetos e perceptos, elementos artísticos, estéticos. Segundo Deleuze, ao criar ideias e conceitos novos, estamos criando novos modos de existência, novos estilos de vida. O estilo não é de aspecto subjetivo, não são pessoais, mas fazem parte de um devir impessoal e imprevisível, é preciso que haja um problema intuído para que a criação surja, o filósofo cria estilos a partir de um problema que ele intui, é um movimento imprevisível.

> *Gostaria de dizer o que é um estilo: é a propriedade daqueles de quem habitualmente se diz "não tem estilo...". Não é uma estrutura significante, nem uma organização reflectida, nem uma inspiração espontânea, nem uma orquestração, nem uma musiquinha. É um agenciamento, um agenciamento de enunciação. Um estilo, é conseguir gaguejar na sua própria língua. É difícil, porque é preciso que exista necessidade de um tal gaguejar. Não ser gago nas palavras, mas ser gago na*

> *própria linguagem. Ser como que um estrangeiro na sua própria língua. Traçar uma linha de fuga. (DELEUZE, 2004, p. 14)*

Criar é um rasgo, é romper com as estruturas já existentes, o estilo surge desse confronto. Em seu livro *Diálogos*, ao desenvolver a ideia sobre o que é o processo de criação, Deleuze fala sobre o gaguejar na própria língua, "falar na sua própria língua como um estrangeiro" (DELEUZE, 2004, p.15) é uma linha de fuga ou de variação dentro das próprias estruturas. Um bom escritor é aquele que gagueja dentro da própria língua, processo em que rompe com a escrita vigente, criando um novo estilo. Segundo Deleuze, "é preciso rachar as coisas [e as palavras] quebra-las" (Deleuze, 2005, p. 62), é inventar uma língua menor dentro da língua maior, ou seja, dentro da multiplicidade da linguagem. É romper com a própria língua, romper com as estruturas já estabelecidas.

> *O escritor se serve das palavras, mas criando uma sintaxe que as introduz na sensação, e que faz gaguejar a língua corrente, ou tremer, ou gritar, ou mesmo cartar: é o estilo, o "tom", a linguagem das sensações ou a linguagem estrangeira da língua. (...) O escritor torce a língua, fá-la vibrar, abraça-a, fende-a, para arrancar o percepto das percepções, o afecto das afecções, a sensação da opinião – visando, esperando, esse povo que ainda não existe. (DELEUZE, 1992, p. 228)*

Também o escritor Proust afirma que os livros belos são escritos numa espécie de língua estrangeira, assim como os bons escritores, "os grandes filósofos são também grandes estilistas" (DELEUZE, 1992, p. 175). O filósofo deixa um estilo ao criar conceitos, "o estilo em filosofia é o movimento conceitual" (DELEUZE, 1992, p. 175), quando o filósofo cria seu próprio estilo ele está rompendo com o seu próprio tempo, com as estruturas vigentes, assim criando novos conceitos, novos movimentos. Nesse sentido, o estilo é o devir, é traçar uma linha de fuga, "não são fenômenos de imitação, nem assimilação, mas de dupla captura, de evolução" (DELEUZE, 2004, p.12). Quando o filósofo cria um estilo ele está percorrendo um caminho de desterritorialização conceitual e histórica, pois "há um devir-filosófico que não tem nada a ver com a história da filosofia e que passa mais por aqueles que a história da filosofia não chega a classificar" (DELEUZE, 2004, p.12).

Vê-se que Deleuze dá grande importância ao estilo, ao movimento conceitual, não há verdades externas aos conceitos a ser encontradas, reveladas. A verdade habita os conceitos de cada filósofo, é o seu estilo, aquilo que está e vai expresso no seu pensamento, seu ato de criação. Compreender um filósofo é compreender seu

problema, seus conceitos e os modos de vida que seu pensamento afirma (e outros que nega), é percorrer o seu estilo, entrando em seu movimento conceitual. A verdade de um filósofo é inseparável dessa conjunção do problema com os conceitos e os modos de vida ou de existência. Assim, no ato de criação, o que há são movimentos, modos de existência, e não verdades preexistentes, pois estas não estão dadas no pensamento de um filósofo, elas devem ser intuídas desde os conceitos que o filósofo cria. A verdade não está, portanto, expressa em palavras, não é um argumento bem feito, uma relação lógica, ela tem de ser intuída dentro do sistema do filósofo, da mesma maneira que um escritor não se utiliza das palavras para criar toda uma atmosfera que tem de ser vivida, sentida pelo leitor. Assim como também "não há palavras certas. (...) só há palavras inexatas para designar exatamente alguma coisa. Criamos palavras extraordinárias..." (DELEUZE, 2004, p. 13). Cada livro de filosofia contém o seu movimento próprio, o seu ritmo, que caracteriza o estilo do filósofo que o escreveu e, portanto, a sua "verdade", inseparável do ato de criação. O estilo de um filósofo é um modo de vida, um modo de existência. O importante não é buscar uma verdade ou transformar a filosofia em uma ferramenta retórica, esse não é o papel da filosofia, o importante é entender qual é o movimento conceitual de cada filósofo e assim entrar nesse movimento, como se entra e vivencia um romance. Ler um livro de filosofia é acompanhar o movimento conceitual, num movimento intuitivo, à semelhança da arte, quase como a melodia de uma música, ou porque não, uma dança entre conceitos.

Deleuze nos mostra um fazer filosófico sem a pretensão de que a filosofia seja a "luz", busca pela verdade, mas uma filosofia que é movimento, é estilo que, como diz Deleuze, nos norteia, nos orienta, direciona... o estilo é um fluxo, de entradas e saídas, um devir ininterrupto. É a partir desse movimento, se de fato entramos nesse movimento, que conseguimos, a partir dele, exercitar novos pensamentos e intuir novos problemas e assim desenvolver, quem sabe, o seu próprio movimento, encontrar seu estilo. Com a Pop'filosofia Deleuze propõe outra forma de fazer filosofia e também de estudar filosofia, vê uma relação entre conceitos e imagens, ou, de forma mais abrangente, entre filosofia e arte. Entendendo que as imagens não são inferiores aos conceitos quando a tarefa é pensar o mundo e no qual conceitos são cores, imagens e sons. As imagens compõem com os conceitos no pensamento criativo.

A verdade é uma relação de saber e poder, um poder que opera por discursos. Todo discurso se constrói segundo um jogo contrastante de permissões e restrições, não havendo, pois, discurso sem poder, saber sem que esteja ligado a relações de

poder. O discurso está no cerne do problema da verdade: quem é aquele que diz a verdade? “Aquele que tem a possibilidade de formar verdades também tem um poder, o poder de poder dizer a verdade e de expressá-la como quiser.” (FOUCAULT, 2012, p. 277). Para Foucault a transparência do discurso faz parte do problema de uma sociedade comunicativa. “Em uma sociedade em que a comunicação possui um grau de transparência muito elevado, os jogos de verdade talvez sejam mais independentes das estruturas de poder” (FOUCAULT, 2012, p. 277). Ou seja, para Foucault, a verdade está ligada ao discurso da época, a verdade é discursiva. E que por sua vez condiciona o discurso. Um exemplo dado por Foucault é a loucura: “Como a loucura, nas diferentes definições que lhe foram dadas, em um certo momento, pôde ser integrada em um campo institucional que a constituía como doença mental, ocupando um certo lugar?” (FOUCAULT, 2012, p. 277). Como o louco passou a ser um louco que deveria ser separado dos outros? Quando o louco passou a ser perigoso? Foucault nos lembra que os médicos da Idade Clássica viam os loucos como indivíduos indiferentes, como seres humanos que perambulavam livremente pelas ruas. De certa forma existia uma relação mística com a loucura, os loucos eram vistos como videntes, aqueles que viam o mundo pelas lentes da loucura, que podiam nos dizer algo do qual não podíamos ver. Na modernidade a loucura virou uma produção de saber, saber que está ligado ao poder. O doente pode ser estudado, a ciência se apropriou da doença, da loucura. Qualquer indivíduo agora está sujeito à doença, sendo visto como um quadro clínico. A doença deixa de ser mística e passa a ser racionalizada. O indivíduo é agora o lugar onde a doença se alojou, agora a doença pode ser registrada e estudada, abrindo caminhos para outras produções de saber-poder.

Como já perguntava Foucault no texto *A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade*, contido no livro *Ditos e Escritos V*, 3ª edição, 2012: “Quem produz esses jogos de verdade?”; “Quem produz as regras da verdade?”. Quem ditou “um conjunto de regras de procedimentos que disseminam uma verdade”? (FOUCAULT, 2012, p. 276).

> *– A verdade não será então uma construção?*
> *– Depende: há jogos de verdade nos quais a verdade é uma construção e outros em que ela não o é. É possível haver, por exemplo, um jogo de verdade que consiste em descrever as coisas dessa ou daquela maneira: aquele que faz uma descrição antropológica de uma sociedade não faz uma construção, mas uma descrição - que tem por sua vez um certo número de regras, historicamente mutantes, de forma que é*

> *possível dizer, ate certo ponto, que se trata de uma construção em relação a uma outra descrição. Isso não significa que não se está diante de nada e que tudo é fruto da cabeça de alguém. (FOUCAULT, 2012, p. 276)*

Para Foucault, não há verdades absolutas, toda verdade é condicionada ao seu tempo histórico, as relações de saber/poder e que estão em constante movimento, são móveis, sendo a verdade uma construção do corpo social. Deleuze denomina como modos de existência, ou modos de vida, sendo a verdade para Deleuze uma estética da existência, uma imagem sobre o estilo. A filosofia de Deleuze é um fazer que se aproxima da arte, sendo a vida uma existência estética, sempre inacabada e em movimento. Entender a vida como uma obra de arte é estar afirmando que a experiência estético-conceitual, por meio do exercício do pensamento filosófico-artístico, é criativa, no qual o pensamento e as formas de vida existentes vão se atualizando, inventando novas possibilidades, num movimento intuitivo e sensível.

Trazer a experiência estética para a filosofia, como um fazer filosófico-artístico, é também trazer o corpo para a filosofia, um corpo que pensa, que produz conhecimento e que carrega outras formas de se comunica com o mundo. Deleuze, assim como Nietzsche, resgata o corpo para a filosofia, e também para o ensino de filosofia, ao criar o conceito de Pop'filosofia, estabelecendo uma relação entre filosofia e arte, ou entre conceitos e imagens, sendo a arte um exemplo de corpo que se fez criação, no qual o artista emprega todo o corpo no processo de criação. Quando Deleuze se refere à aula de filosofia como um canto falado, a voz do professor (a boca) que emiti os conceitos, ele está trazendo o corpo para dentro do movimento conceitual e não há nada mais corpo do que a boca, no qual "o grito é a operação pela qual o corpo inteiro escapa pela boca. Todos os impulsos do corpo" (DELEUZE, 2007, p. 24).

Ao estabelecer uma relação corpórea com a arte, seja ela qual for – visual, corporal, auditiva - percebemos a vivencia de uma experiência estética, isto é, o corpo sendo afetado e estimulado pelos afetos da obra artística, e que dessa experiência estética se produz um conhecimento inicialmente intuitivo, que possibilitam o desenvolver do processo criativo no indivíduo. O corpo é despertado, estimulado, provocando uma transformação no corpo que foi afetado. A partir dessa perspectiva, que vê na arte um agente movente, que produz blocos de sensações, a junção dos conceitos filosóficos e os afetos da arte se tornam imprescindível para o ensino de filosofia, possibilitando uma educação que leva em consideração também o corpo, estabelecendo uma relação entre corpo, pensamento, arte e criação. Assim,

possibilitando um conhecimento que soa como poesia corporal, uma dança entre conceitos e afetos, como diz o filósofo francês Merleau-Ponty: “um pensamento do esquema corporal, uma linha ligando percepção, imaginação e pensamento” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 441).

Também Kant afirma que o belo é um sentimento de prazer, produzido no pensamento, é uma harmonia entre as faculdades - sensibilidade, imaginação e entendimento, no qual a sensibilidade e a imaginação são intuitivas e o entendimento é conceitual - assim, o belo está no homem, no intelecto do homem e não no objeto. O belo é um prazer universal. Portanto, passar por uma experiência estética é sentir o belo, é sensibilizar-se com a obra de arte, é relacionar-se com o intelectual, intuitivo e imaginativo, é uma relação corpórea.

> *A arte bela, ao contrário, é um modo de representação que é por si própria conforme a fins e, embora sem fim, todavia promove a cultura das faculdades do ânimo (ou seja faculdade do entendimento e a faculdade da imaginação) para a comunicação em sociedade. (…) o prazer não tem de ser um prazer do gozo a partir de simples sensação, mas um prazer da reflexão; e assim a arte estética é, enquanto arte bela, uma arte que tem por padrão de medida a faculdade de juízo reflexiva e não a sensação sensorial.(KANT, 2008, p. 151)*

A primeira forma imediata que a arte afeta o corpo é na forma intuitiva, a partir de uma sensibilidade, que produz sensações. A segunda é o uso do imaginário, o qual possibilita a criação. Como diz Kant: “a capacidade (receptividade) de obter representações mediante o modo como somos afetados por objetos denomina-se sensibilidade. Portanto, pela sensibilidade nos são dados objetos e apenas ela nos fornece intuições;” (KANT, 1999, p. 71). E é a partir da sensibilidade que o artista vai manifestar o seu corpo na arte, todo o corpo é envolvido no processo de criação e este pensa por meia das imagens artísticas, dos afetos que serão deixados na obra. Todo o corpo é transpassado pela arte, ao instante em que inicialmente intuitivo é sensibilizado e é afetado pela arte, ela figura e amplifica a estrutura sensível da carne. Segundo Merleau-Ponty, a arte produz um pensamento sobre o corpo, um pensamento imemorial, o pintor pensa por meio da pintura, “o mundo não está mais diante dele por representação: é antes o pintor que nasce nas coisas como por concentração e vinda a si do visível” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 44).

Toda a atividade humana envolve a atividade corporal, somos corpo e pensamento juntos, não há divisão, o corpo é pensamento, e pensar é corpo, é

sensível, é imanente. Assim, a relação da arte com a filosofia nas escolas é imprescindível para a educação criativa, intuitiva e filosófico-artística do aluno, estando corpo e pensamento interligados. O conhecimento intuitivo adquirido através da arte, com a experiência estética, possibilita o aluno construir sua autonomia, um pensar filosófico intuitivo a partir das imagens presentes na arte.

CONCLUSÃO

A partir do conceito de Pop'Filosofia de Deleuze pude pensar o ensino de filosofia dentro de uma interação entre esta e a arte, trazendo uma metodologia estético-conceitual, ou filosófico-artística, para dentro de sala de aula. Busquei uma educação filosófica-intuitiva, ou sensitiva, sendo possível desconstruir a ideia clássica de que a filosofia é difícil de ser compreendida e ensinada. Apresentei, portanto, nesta dissertação, uma proposta de filosofia menos enrijecida para o ensino. Minha tentativa foi também resgatar o corpo para dentro da filosofia e de seu ensino, um corpo que está presente em sala de aula, que é estimulado pelos afetos da arte, que mergulha no movimento conceitual e que vivencia experiências estéticas. Assim vejo a filosofia: uma relação conceitual e sensitiva, imagética e corpórea. Deleuze já trazia o corpo no conceito de Pop'filosofia, estabelecendo uma relação entre filosofia e arte, ou seja, entre conceitos e imagens, sendo a arte um dos maiores exemplos de trabalho com o corpo inteiro no processo de criação, sendo esta a forma de pensar do artista.

Os conceitos de "Pop'filosofia" e de "canto falado" deleuziano me despertaram esse pensar intuitivo e sensitivo, possibilitando ir além do próprio texto filosófico, rompendo com a história da filosofia pela própria filosofia, abandonando o texto pelo próprio texto, a que Deleuze mesmo nos atenta quando afirma que a filosofia é mais do que apenas palavras, mas é também imagens, afetos, cores e sons. Assim, sendo o ensino de filosofia um rasgo, no qual o novo, o pensamento criativo, pode vir a aparecer. Dessa forma, privilegiando o aspecto criativo da filosofia em si mesma e em sua relação com a arte, enfatizo a compreensão não-conceitual e intuitiva (não-filosófica) que Deleuze diz ser constitutiva da filosofia, junto com a compreensão conceitual (filosófica), no qual Deleuze diz ser a filosofia um pensamento destinado a um público em geral e não apenas a especialistas.

Neste trabalho, minha intenção não foi dizer como deve ser a prática docente em filosofia, mas trazer - dentre muitas possibilidades - uma proposta de ensino com um viés estético-conceitual, sensível e intuitivo. Trata-se, pois, de algumas sugestões que concebem o ensino de filosofia vinculado a arte, por meio dos próprios conceitos, visto que, segundo Deleuze, a relação entre conceito e sensação é inerente à filosofia. Não sendo a filosofia superior ou inferior à arte, mas essas duas formas de pensamento dialogam em seus processos criativos.

A partir da prática pop'filosófica, ou estético-conceitual, deparei-me com um movimento intuitivo e dinâmico, aberto e inacabado, que muito se aproximava de uma

filosofia sensível. Percebi um fazer quase que brincante no aluno que experimentava e vivenciava o movimento conceitual-artístico dentro de sala de aula, explorando o lado intuitivo da filosofia, um brincar com o devir dentro da prática docente. Assim, professor e aluno estão inseridos nesse espaço de descobertas, conceitos, afetos, imaginação, criação, num jogo com o devir da filosofia. Deleuze mesmo afirma que há um jogo entre o devir e o processo criativo. O pensamento. Uma linha no qual está o jogo entre a morte da vida e a morte, razão e loucura, sendo o pensar um ato arriscado, uma violência que se exerce sobre si mesmo, no qual o jogo é uma linha de fuga por dentro do próprio pensamento. Esses jogos são as composições, o que Deleuze chama de rizoma, que vão se desdobrando dos encontros com os afectos e perceptos que encontramos na arte e na filosofia. Nesse movimento, me apropriei do conceito de “brincar” do psicanalista e filósofo Winnicott, pelo qual pude trazer para dentro da sala de aula um brincar criativo, intuitivo e indagador.

Nesse movimento intuitivo e conceitual, propus criar e confeccionar um material didático que trabalhasse os conceitos filosóficos a partir das imagens artísticas, que os conceitos fossem introduzidos a partir dos estímulos que essas imagens artísticas desencadeassem. Tendo a imagem uma outra forma de se comunicar, assim também a Pop’Filosofia deleuziana carrega uma nova forma de trabalhar com os conceitos, uma nova linguagem. Esse material caminhou-se para um jogo entre imagens e conceitos, ou entre conceitos e afetos artísticos, trazendo uma interação entre a compreensão conceitual e a não-conceitual, propondo uma forma de trabalhar com os conceitos diretamente relacionados às imagens estéticas, numa linguagem que se pretende ao mesmo tempo conceitual e intuitiva. Nessa perspectiva, o jogo se apresenta como um material lúdico que se aproxima de um brincar que se faz entre os movimentos conceituais e as intuições estéticas. Com ele, a aula de filosofia poderá ser mais do que uma aula argumentativa ou discursiva, poderá trabalhar diretamente com imagens e cores, danças e músicas – a própria intuição humana.

Assim acredito que tem de ser uma aula de filosofia: um movimento estético. Uma aula de filosofia é mais do que argumentativa, é som, é cor, é imagem... é uma dança entre personagens conceituais e paisagens filosóficas. É um mergulho no movimento conceitual de cada filósofo. Não podendo ser a aula de filosofia apenas conteúdo histórico e entendimento lógico, uma aula de filosofia é também afeto, emoção, é conceitual e sensitiva, é filosófico e não-filosófico.

Para concluir, deixo aqui uma passagem do livro *A Filosofia da Dança: um encontro entre dança e filosofia*, de Marie Berdet, em que a autora enfatiza a relação de corpo, afeto, com a filosofia:

> *"O pensamento só é sério pelo corpo. É a aparição do corpo que lhe confere seu peso, sua força, suas consequências e seus efeitos definitivos: 'a alma' sem corpo nada mais faria além de trocadilhos e teorias. O que substituiria as lágrimas por uma alma sem olhos, e de onde ela extrairia um suspiro e um esforço?". (BERDET, 2014, p. 22)*

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos Feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALLIEZ, Éric. **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**.. São Paulo: Editora 34, 2000.

AMER, GHADA. IN: http://www.ghadaamer.com. Acessado dia 10/07/2016.

BARDET, Marie. A filosofia da dança: um encontro entre dança e filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo – fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

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

Chauí, Marilena. **Introdução à história da filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Abecedário: D de desejo**. **Claire Parnet: Transcrição integral do vídeo**, 1994. IN: http://escolanomade.org/images/stories/biblioteca/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf. Acessado dia 19/06/2016.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G. GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2007.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

_____. **O Anti-Édipo, Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Relógio D'água, 2004.

DUARTE, Rodrigo. **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política**. 3.ed.

Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

_____. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREUD, Sigmund. **Obras complementares, volume 16: O eu e o id, "autobiografia" e outros textos (1923-1925)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GREENBERG, Clement. **Estética Doméstica**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GODINHO, Ana. **Linhas do estilo: estética e ontologia em Gilles Deleuze**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2007.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

_____. **Crítica da Faculdade do juízo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Natureza**. 2ª ed. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o Espírito**. Ed Cosac Naift Portátil, São Paulo, 2013.

MUCHAIL, Salma Tannus. **A Filosofia e seu ensino: um modo de ler**. In. A Filosofia e seu ensino. São Paulo: Educ, 1993. Coleção Eventos.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Rideel, 2005.

_____. **Assim falava Zaratustra**. São Paulo: Hermus, s/d.

_____. **Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PROUST, Marcel. **A raça maldita**. Lisboa: Assírio & Alvin, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. São Paulo: Editora 34, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte : Autêntica, 2002.

ROCHA, Thereza. **Entre a arte e a técnica: dançar é esquecer**. In: WOSNIAK, Cristiane, MEYER, Sandra. Nora, Signid. O que quer e o que pode ser (ess)a técnica? Joinvile - SC: Letrad'água, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; editora da UFRGS, 2014.

SARLEY, Stephanie. IN:http://www.playgroundmag.net/noticias/artista-masturba-frutas-acto-protesta_0_1773422655.html?utm_source=facebook.com&utm_medium=post&utm_campaign=artista-masturba-frutas. Acessado dia 10/06/2016.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de ter razão**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SPOLIN, Viola. ***Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor***. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VASCONCELLOS, Jorge. **Deleuze e o cinema**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2006.

VERNANT, Jean-Pierre. **O universo, os deuses, os homens.** São Paulo: Companhia da Letras, 2000.

VIEGAS, Rogier. **A aula de filosofia como um "canto falado": sobre a prática docente de Gilles Deleuze**. Rio de Janeiro, 2012. (Texto não publicado)

_____. **O conceito de estilo em Gilles Deleuze: entre a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro, 2013. (Texto não publicado)

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Imago, 1971.

_____. ***O ambiente e os processos de maturação*: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** São Paulo: Artes Médicas, 1990.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

APÊNDICE

1. MATERIAL DIDÁTICO

1.1. Como surgiu o jogo "*Arte&Filosofia: entre conceitos e afetos"?*

A partir da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado em Filosofia e Educação do CEFET-RJ, baseado no conceito de "Pop'Filosofia" do filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995), foi desenvolvido o jogo *Arte&Filosofia: entre conceitos e afetos*. Trata-se de um material didático para ser utilizado por professores e estudantes com o objetivo de proporcionar uma prática conceitual em filosofia mais sensível aos afetos artísticos por meio de uma compreensão não-conceitual ou intuitiva dos conceitos filosóficos e de uma compreensão conceitual das imagens e ideias estéticas, trabalhando com conceitos filosóficos a partir de estímulos imagéticos presentes nas obras de artes, visto que a imagem tem outra forma de se comunicar que não é através de conceitos ou de um discurso argumentativo, mas a partir de blocos de sensações.

O jogo reúne conceitos filosóficos e imagens estéticas de obras de artes. Se fez a opção de selecionar somente conceitos de alguns filósofos contemporâneos que trabalham com os temas arte, criação, afetos, corpo e loucura, bem como a seleção de obras de artes moderno-contemporâneas e de artistas cuja vida expressa uma existência estética. Sendo a imagem uma forma de expressão intuitiva e não conceitual, sua forma de apresentar-se ao corpo/pensamento é diferente dos conceitos filosóficos, os quais se expressam, predominantemente, por caracteres linguísticos, que podem ser analisados argumentativamente. As imagens estéticas podem ser compreendidas intuitivamente porque são blocos de sensações, um conjunto de afetos e perceptos congregados de modo sintético e não analítico. É isto que propõe Deleuze com seu conceito de a Pop'Filosofia: reunir conceitos e afetos artísticos, sustentando haver interações entre conceitos e sensações estéticas, entre imagens e conceitos. Assim, a Pop'Filosofia propõe uma nova forma de trabalhar com os conceitos, uma nova linguagem que tenta afetar a todos, apresentando-se a todos os públicos e não apenas a especialistas de filosofia, tal qual uma obra de arte, pois os conceitos possuiriam também as suas imagens, "imagens conceituais", do mesmo modo que obras de artes possuem também, intuitivamente, "conceitos imagéticos".

Ao relacionar conceitos e afetos artísticos, o jogo faz a interação entre a compreensão conceitual e a não-conceitual, propõe uma forma de trabalhar com os

conceitos diretamente relacionados às imagens estéticas, numa linguagem que se pretende ao mesmo tempo conceitual e intuitiva. Nessa perspectiva, o jogo se apresenta como um material lúdico que se aproxima de um brincar que se faz entre os movimentos conceituais e as intuições estéticas. Com ele, a aula de filosofia poderá ser mais do que uma aula argumentativa ou discursiva, poderá trabalhar diretamente com imagens e cores, dança e música. Como diria Deleuze, uma aula de filosofia não é apenas entendimento, é também afeto e emoção, é conceitual e afetiva, é filosófica e não-filosófica: Pop'Filosofia.

1.2. Apresentando o Jogo

O Jogo é composto por um baralho de 20 cartas, divido em quatro eixos temáticos. Cada eixo é composto por cinco cartas; cada carta reúne, de um lado, um ou mais conceitos filosóficos, do outro, a imagem de uma obra de arte ou de um artista. Os eixos temáticos são separados por cores primárias (verde, vermelho, amarelo e azul), mas seus conceitos e imagens dialogam com os outros eixos, conforme a proposta central, que é relacionar filosofia e arte. Os eixos temáticos estão assim nomeados: arte e criação; arte e loucura; desejo e corpo; devir-mulher e sexualidade.

As imagens reproduzem obras de arte de artistas consagrados como Picasso, Van Gogh, Salvador Dalí, Pollock, entre outros, e artistas contemporâneos, feministas como a egípcia Gadha Amer, a estadunidense Stephanie Sarley, a artista psicanalista Lygia Clark; e imagens que remetem a obras coreográficas do bailarino moderno Njinski, da bailarina e coreógrafa contemporânea Pina Bausch e ao teatro da loucura de Antonin Artaud.

O objetivo não é ganhar ou perder, mas permitir a interação, o diálogo e o questionamento entre os participantes acerca dos conceitos e das imagens apresentados, estimulando a conversação e a construção de sentidos, fazendo com que os participantes joguem ou brinquem com os conceitos e com as imagens e se deixem levar por eles, que sejam por eles sensibilizados. Pretende-se, ao mesmo tempo, levantar questionamentos e problematizações sobre as percepções e compreensões do senso comum a partir de um estímulo estético-filosófico. Com essa forma mais intuitiva e lúdica de ministrar uma aula de filosofia, acredita-se estar mais próximo de uma prática Pop'filosófica, movendo-se entre conceitos e sensações e tornando-se mais plausível estimular, num mesmo processo, a sensibilidade, a

imaginação e o entendimento lógico-conceitual, seja na compreensão dos conceitos, seja na compreensão das imagens.

1.3. Como o professor pode utilizar o jogo em sala de aula?

O objetivo do jogo é propor o diálogo ou a conversação imagético-conceitual em sala de aula. Um dos modos de organizar o jogo é dispor os alunos em roda e um deles se apresentar voluntariamente ou ser escolhido para iniciar o jogo, apanhando aleatoriamente uma das cartas, mostrando a imagem e fazendo a leitura, para os demais participantes, da descrição da obra e do conceito ou dos conceitos apresentados, dando início assim ao diálogo e à conversação em torno da imagem e do conceito. E o jogo continua com outro participante retirando outra carta e iniciando uma nova discussão. As cartas podem ser antes pré-selecionadas pelo professor, de acordo com os temas que estejam sendo trabalhados. Outra forma é o professor oferecer todo o baralho para os alunos reunidos em grupos e eles escolherem as cartas pelas imagens das obras para, em seu grupo, tentar encontrar conexões entre os temas, os conceitos e as imagens para em seguida cada grupo apresentar suas observações, estabelecendo uma discussão sobre as conexões realizadas. Outras formas podem ser inventadas, o importante é que sejam feitas conexões entre as cartas e que haja estímulos imagético-conceituais, criando interações entre as imagens e os conceitos que cada carta contém, num movimento fluido, imprevisível e intuitivo.

Por meio do jogo, professor e alunos podem vivenciar a experiência dos conceitos filosóficos, entendendo-os a partir de imagens e movimentos estéticos. É importante ressaltar que o termo lúdico etimologicamente é derivado do Latim “ludus” divertir-se, referindo-se à função de jogar/brincar de forma livre e individual. Através das atividades lúdicas, o aluno acaba sendo desafiado a produzir e oferecer sentidos e, mesmo, soluções às situações e a problemas que aparecem no jogo ou fora dele. O lúdico aparece então como um dos motivadores da percepção e da construção de esquemas e sentido, de raciocínios e reflexões, podendo estimular interesse pela aula e pela compreensão dos conceitos trabalhados, atuando, portanto, como uma ferramenta didática para o ensino e a aprendizagem.

O jogo também pode favorecer a socialização dentro de sala de aula, uma vez que se precisa do coletivo para fazer-se completo, proporcionando um entrosamento entre professor e alunos. Ao serem indagadas, as cartas vão exigir dos participantes

do jogo a formulação de perguntas e problemas e a tentativa de encontrar uma resposta, o que permitirá o envolvimento dos indivíduos na busca de uma solução negociada, passando a ser não apenas um método didático, mas um facilitador para a interação social e o desenvolvimento do trabalho coletivo.

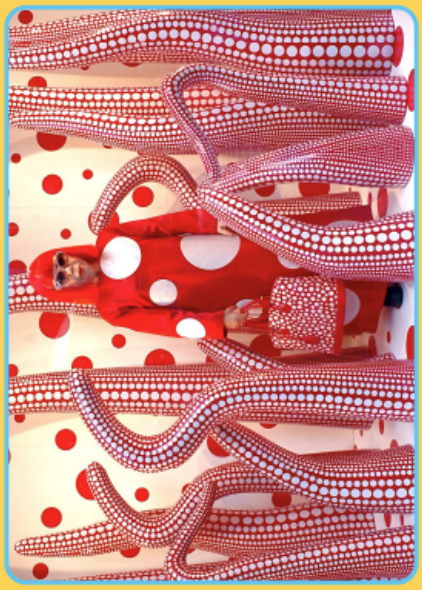
Outro importante fator sobre o jogo é o método de avaliação que pode ser adotado após o término das discussões, o qual se sugere que seja qualitativo, baseado em comentários críticos, que evitem julgamentos depreciativos e estimulem a participação de todos os estudantes nesse processo. A avaliação se faz por meio de questionamentos, fazendo com que o próprio jogador perceba os pontos alcançados no movimento do pensar filosófico e quais outros podem ser elaborados ou sugeridos. A avaliação se transforma assim numa auto-avaliação individual e coletiva, cujo papel do professor é de mediador dos diálogos entre os participantes.

O jogo possibilita uma série de estímulos, visuais, imagéticos, lúdicos, sensitivos, corporais e intelectuais para quem joga e propõe ao aluno a experiência de um pensamento livre e autônomo, aprendendo a questionar o seu próprio cotidiano, suas percepções, afetos e opiniões, a superar desafios e preconceitos, a libertar-se de regras impostas, a criar maneiras diferentes para romper limites, a dar asas à imaginação e a entregar-se a novas visões de mundo potencialmente presentes em conceitos filosóficos e imagens estéticas.

1.4. Montagem das cartas



IX



Arte e Loucura

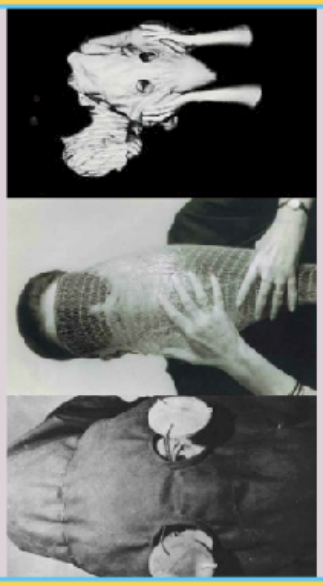
Arte e Esquizofrenia

Dots Obsession, 2003, surrealismo e minimalismo, de Yayoi Kusama (Japão, 1929).

As obras de Kusama contêm padrões de repetições guiados pela obsessão por pontos e bolas, sendo compostas por colagens, pinturas, esculturas e instalações ambientais. A artista também escreveu treze romances, alguns considerados chocantes por seus personagens fortes, prostitutas, cafetões, assassinos e um autorretrato da mesma enlouquecida no Central Park. Kusama sofre de esquizofrenia, ela conta que, desde criança, é atormentada por visões distorcidas que a fazem enxergar bolas e pontos em toda parte.

O ato de criar não se dá por meios de ideias claras e distintas, mas aproxima-se do estado de loucura. A razão carrega um germe de desrazão, numa estreia relação com a loucura no processo de criação. Ao criar, a imaginação descobre o ilimitado, que ultrapassa os limites da razão, mas é justamente fora dos limites que a diferença emerge no mundo. A loucura é o pensamento fora de seus eixos: "em suma, a loucura do sujeito corresponde ao tempo fora dos seus gonzos. É como um duplo afastamento do Eu, ao tempo, que os reporta um ao outro, cose-os um ao outro. É o fio do tempo". (DELEUZE, G. Crítica e clínica. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997, p. 39)

X



Arte e Loucura

Loucura e Experiência Estética

As Máscaras Sensoriais, 1967, de Lygia Clark (Belo Horizonte, 1920-1988)

As obras de Lygia Clark rompem a estrutura bidimensional da arte clássica por não se limitar às molduras dos quadros e por explorar espaços tridimensionais. A artista constrói suas obras a partir de plástico, tecido, borracha, areia, semente, contendo cheiros e texturas, objetos que possibilitam experimentar relações entre corpo e imaginação. O expectador deixa de existir ao fazer parte da obra e de construí-la com os objetos sensoriais. Esquizofrênicos e obsessivos fizeram parte da pesquisa e composição de suas obras, Lygia acreditava que a arte poderia trazer-lhes à lucidez: "Me pergunto todos os dias e vejo a dificuldade de como seria sair da loucura através da arte e depois como sair para a vida através da arte, deixando de fazê-la". (CLARK, Lygia. Pensamento Mudo. Trecho dos diários. Dan Galeria: São Paulo, 2004)

Ao estabelecer uma relação corpórea com a arte vivenciam-se experiências estéticas, o corpo é afetado e estimulado, o que produz um conhecimento sensitivo. "A sensorialidade implica intencionalmente a incorporação, isto é, um funcionamento do corpo como passagem para um exterior". (MERLEAU-PONTY, Maurice. A Natureza. 2ª ed., São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006, p. 440.)

XI



Desejo e Corpo

Corpo Potência

Desconstrução do corpo-feminino, 2015, artista de rua desconhecida. Desenhos feitos com canetas hidrográficas e distribuídos nas ruas da Lapa, Rio de Janeiro, como intervenção política. Utiliza-se da sexualidade do corpo-mulher como empoderamento feminino.

"Meu corpo tem suas fontes próprias de fantástico; possui ele lugares sem lugares e lugares mais profundos, ainda mais obstinados que a alma, que o túmulo, que o encantamento dos mágicos. Tem abrigos obscuros e plagas luminosas. O corpo é o ator principal de todas as utopias, o lugar do não-lugar e para que eu seja utopia, basta que eu seja um corpo". (FOUCAULT, Michel. O corpo utópico, as heterotopias. São Paulo: n-1 Edições, 2013. p. 11.)

XII



Desejo e Corpo

Desejo, máquina de produção

Triunfo de Baco e Ariadna, 1597/1600, de Annibale Carracci (Itália, 1560-1609), pintura em afresco, abóboda do Palácio Farnesio, Roma.

Essa obra renascentista representa a cena mitológica do cortejo triunfal do deus Baco e de sua esposa mortal Ariadna. Neste trabalho, o artista captura a natureza erótica presente na mitologia. As festas bacônicas são conhecidas pela luxuria, a fartura e a sensulidade, sendo Baco o deus do vinho, da festa, da fertilidade e do desejo sexual.

Desejo: poder disseminado, não está preso aos corpos, ele transita nos corpos, é plexo, incontrolável, é máquina que produz, "máquina desejante". ((DELEUZE, Gilles. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004, p. 43) "Ao desejo nada mais falta, ele preenche-se", (Ibid, p. 17) não é carência, mas excesso, que ameaça transbordar, é derrame e dilúvio. "Desejo: quem, a não ser os padres, gostaria de chamar isso de falta? Nietzsche o chamava de Vontade de Potência". (Ibid, p. 43)

XIII



Desejo e Corpo

Desejo: fluxo

O Grande Masturbador, 1929, obra surrealista de Salvador Dali (Espanha, 1904-1989).

No centro da obra, há o perfil de uma cabeça humana olhando para baixo, lembrando a formação rochosa em Creus do litoral da Catalunha. Na parte posterior da cabeça, vê-se uma figura feminina, que se assemelha a Gala, musa e esposa de Dali. A boca da figura feminina encontra-se próxima à bolsa escrotal de uma figura masculina de pé, conjunto que pode sugerir uma relação erótica entre homem e mulher ou simplesmente representar o desejo e paixão de Dali por Gala.

"O desejo faz correr, corre e corta. 'Amo tudo o que corre, mesmo o fluxo menstrual que arrasta os ovos não fecundados', diz Miller no seu cântico do desejo. Bolsa das águas e cálculo dos rins, fluxo de cabelo, fluxo de saliva, fluxo de esperma, de merda ou de mijo, sempre cortados por outros que, por sua vez, produzem outros fluxos. Não há dúvidas de que cada máquina-órgão interpreta o mundo inteiro a partir do seu próprio fluxo, a partir da energia que dela flui: o olho interpreta tudo em termos de ver – o falar, o ouvir, o cagar, o foder...". (DELEUZE, Gilles. O Anti-Édipo, Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004, p. 11)

XIV



Desejo e Corpo

Devir

Le Sacre du printemps (A sagração da primavera), Paris, 1913, Ballet de Vaslav Nijinski (Rússia, 1889-1950).

A obra representa o ritual sagrado de sacrifício de uma virgem ao deus da primavera. Nijinsky cria um estilo de dança "grotesca" com movimentos staccatos e fortes: os bailarinos dançam com os pés voltados para dentro em oposição ao andeó do ballet clássico e usam trajes tribais. A música, composta por Stravinsky, foi um escândalo à época, com complexas estruturas rítmicas, sem uma contagem padrão e com o uso de dissonâncias melódicas. Nijinski é considerado o precursor da dança contemporânea e chamado de "o deus da dança". Aos 29 anos, foi declarado esquizofrênico, passando por várias clínicas psiquiátricas até morrer aos 60 anos.

Os corpos são constituídos por devires e estes estão por toda parte. "Devir é uma velocidade infinita, é movente, motor". (DELEUZE, Gilles. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005, p.18) Devir é a linha de fuga como a possibilidade de criação de novos estilos e novos modos de existência, modos de pensar e agir. Os devires "são perfeitamente reais, estão no plano da imanência, assim como devir-animal, devir-mulher, devir-criança". (Ibis)

XV



Desejo e Corpo

Corpo e pensamento

Remontagem e releitura da obra Sagração da Primavera de Nijinski, 1975, de Pina Bausch (Alemanhã, 1940 – 2009).

Em vez de representar o culto ao deus da primavera, como o fez Nijinski, Pina Bausch optou por mostrar o terror do homem frente a morte e as relações de conflito humanas. Em cena, os bailarinos dançam descalços sobre a terra espalhada sobre o palco e, à medida que dançam, seus corpos vão ficando cobertos de lama. A dança é violenta, sendo toda a terra sacudida em determinados movimentos. Pina acredita que o corpo produz um tipo de pensamento sensível que ultrapassa a linguagem falada como uma força de transformação, o corpo como um agente político ativo.

"O pensamento só é sério pelo corpo. É a aparição do corpo que lhe confere seu peso, sua força, suas consequências e seus efeitos definitivos: 'a alma' sem corpo nada mais faria além de trocadilhos e teorias. O que substituiria as lágrimas por uma alma sem olhos, e de onde ela extrairia um suspiro e um esforço?". (BERDET, Marie. A Filosofia da Dança: um encontro entre dança e filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2014. p. 22)

XVI



Devir-mulher e sexualidade

O feminino como potência

Proteção extrema contra a dor e o sofrimento, 2011, grafite e aquarela sobre papel, de Rosana Paulino (Brasil, 1967).

Rosana Paulino é artista plástica, educadora e doutoranda em poéticas visuais da USP. Seus trabalhos retratam a condição da mulher negra no Brasil, questão de gênero e ancestralidade africana.

O feminino é uma potência de variação e de criação semelhante à arte, possuindo uma expressão poético-artística. Essa potência ultrapassa o corpo-mulher para expandir-se em outros corpos como partículas fluídas, como fluxo e derrame, capaz, com isso, de promover novos modos de vida e expressão. A psicanalista Suely Rolnik define o corpo-mulher como força vital ativa, como desejo, como processo de variação, sendo "capaz de mover e ser movido por afetos, de sempre afetar e ser afetado - "a(fe)tivação"-, um corpo vibrátil". (ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; editora da UFRGS, 2014. p. 42)

XVII



Devir-mulher e sexualidade

Sexualidade e Gênero

Rest Energy, 1980, de Marina Abramovic (Iugoslávia, 1946).

Abramovic é considerada uma das precursoras da performance em arte. Suas obras criticam o padrão de belo na arte e questionam os limites do corpo. Na obra Rest Energy, a artista desafia a morte ao tencionar um arco e flecha contra o próprio peito. A flecha é puxada pela mão do ex-marido Ulay, mostrando o tensionamento da relação homem-mulher. A respiração dos dois cria um movimento de balanço angustiante para o público.

Para a filósofa e psicanalista Judith Butler, as expressões de gênero situam-se para além da relação binária homem-mulher. Ela elabora a teoria de "antirrepresentatividade sexual", no qual as identidades sexuais não são pensadas como representações de uma estrutura binária, pois "ter um gênero é um modo de ser despossuído, de abrir o desejo para aquilo que me desfaz a partir da relação com o outro" (BUTLER, Judith. Relatar a si mesmo: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.175), sendo os gêneros a subversão das identidades fixas. O discurso dualista homem-mulher, feminino-masculino não responde mais às questões contemporâneas e é preciso discutir outras formas de sexualidade não-binárias, "como corpos, nós somos sempre algo mais, e algo outro, do que nós mesmos". (Ibid, p.175)

XVIII



Devir-mulher e sexualidade

Devir mulher

Casa da masturbação, Vídeo-Arte, 2010. Stephanie Sarley (EUA, 1988).

Sarley cria algumas de suas obras simulando a "masturbação de frutas". Trata-se de uma forma de intervenção social e crítica ao sexismo, machismo e falocentrismo constitutivos de nossa sociedade. Com isso, visa a denunciar a censura sofrida pelo corpo feminino, reprimido em sua liberdade sexual, bem como a expandir e a fazer notar a feminilidade presente nas coisas para além do corpo da mulher.

"As mulheres são forças minoritárias, mas há um devir-mulher de todo mundo, um devir-mulher que é como a potencialidade de todo mundo. Um devir-minoritário universal". (DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. O Anti-Édipo, Capitalismo e Esquizofrenia. Vol1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 63) O devir-mulher significa a desorganização dos modos de vida majoritários (dominantes, padronizados e normatizados), se constitui por uma involução – invaginação? – criadora, ou seja, pela minoração das formas majoritárias, alterando as relações dominantes ao fazê-las entrar em variação contínua para que, com isso, tenham a capacidade de produzir novas e inusitadas relações.

XIX



Devir-mulher e sexualidade

A repressão do desejo

Sex On The Beach ("Sexo na praia"), 2010, Pop Art, de Stephanie Sarley (Califórnia, 1988).

Em *Sex On The Beach*, Sarley traz um objeto que pode ser considerado masculino e fálico junto à vulva, um cigarro. A obra representa uma crítica ao pensamento sexista, que concebe o corpo-mulher como propriedade masculina, feito para o deleite dos homens e não para a fruição da própria mulher, corpo que tem seus desejos e prazeres e é capaz de ser um corpo livre.

"Enfim, psiquiatrização do prazer: o instinto sexual foi isolado como instinto biológico e psíquico autônomo; fez-se a análise clínica de todas as formas de anomalia que podem afetá-lo; atribuiu-se-lhe um papel de normatização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias". (FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 1: A vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014, p. 114)

XX



Devir-mulher e sexualidade

O segundo sexo

Souvenirs d'enfance (Lembrançaa da infância), 2000, pintura com bordados em cima. Ghada Amer (Egito, 1967).

Na obra *Souvenirs d'enfance*, Guada Amer rompe com a ideia de pureza e de inocência que, desde a infância, acompanha a imagem da mulher, ao misturar personagens femininos da Disney com a de uma mulher em situação erótica. A ideia de pureza e inocência dá lugar à sexualidade e ao desejo do corpo feminino.

Freud distingue a psique feminina da masculina: "o masculino reúne o sujeito, a atividade e a posse do pênis, o feminino assume a passividade. A vagina é então estimada como abrigo do pênis, torna-se herdeira do ventre materno" (FREUD, Sigmund. Obras complementares, volume 16: O eu e o id, "autobiografia" e outros textos (1923-1925). São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 175). A fala de Freud é o eco de uma sociedade falocêntrica e falocrática, em que o homem exerce a função majoritária, dominante e universal, conforme a lógica binária macho-fêmea/masculino-feminino, na qual a mulher encontra-se submetida a uma derivação secundária e minoritária.