



das andanças do pensar
cenas infantis

ROSANA APARECIDA FERNANDES SARDI

Porto Alegre

Outono de 2005

das andanças do pensar cenas infantis

ROSANA APARECIDA FERNANDES SARDI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva

Porto Alegre

Outono de 2005

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

S244d Sardi, Rosana Aparecida Fernandes
Das andanças do pensar : cenas infantis / Rosana Aparecida
Fernandes Sardi. – Porto Alegre : UFRGS, 2005.
136 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2005, Porto Alegre, BR-RS. Orientador : Tomaz Tadeu
da
Silva.

1 Filosofia da diferença - Educação. 2. Criança – Pensamento
– Tempo. 3. Deleuze, Gilles. 4. Bergson, Henri. I. Silva, Tomaz
Tadeu da. II. Título.

CDU – 1:37

Bibliotecária Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini – CRB 10/449

das andanças do pensar cenas infantis

ROSANA APARECIDA FERNANDES SARDI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 7 de maio de 2005.

Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva — Orientador

Prof^a. Dr^a. Sandra Mara Corazza — PPGEDU/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Paola B. M. B. G. Zordan — FACED/UFRGS

Prof. Dr. Walter Omar Kohan — UERJ

AGRADECIMENTOS

Ao término deste trabalho, agradeço carinhosamente...

...ao professor Tomaz Tadeu que, com seu rigor, paradoxalmente suave e voraz, sua atenção acalentadora e sua incomensurável disposição na orientação, afectou-me de alegria e aumentou a potência desta dissertação e do meu pensar;

... ao meu esposo Sérgio Sardi, por tudo que me proporcionou aprender, por seu pensar apaixonado e apaixonante, por sua paciência, seu aconchego e sua encorajadora confiança depositada em mim;

... à audaz e intensa Sandra Corazza, por seus seminários desestabilizadores, suas críticas entusiásticas e pertinentes;

... ao e-terno Walter Kohan, esse perito em borrar fronteiras e arrombar pensamentos, que não só se fez filósofo de profissão como vive verdadeiramente como filósofo. Obrigada, Walter, por compor minha duração de maneira tão singular;

... à amiga Gabriela que, mesmo distante, sempre esteve fortemente presente em meus pensamentos e produções;

... à Fernanda, amiga-irmã de todas as horas, independente de serem turbulentas ou tranqüilas;

... à Juliana Merçon, amiga que há tempos instiga o meu pensar;

... ao Wanderson, esse que é Flor e Nascimento também, no nome, na alma, no viver;

... aos meus primos, tios, avô e avó, por todo amor que é fonte de força e de alegria para mim;

... ao Cláudio Antônio, irmão de sangue, de luta, de alegria e de tristeza;

... aos colegas de orientação, pelas tantas reuniões partilhadas, pelas fecundas sugestões e atenciosas leituras;

... e, por fim, agradeço ao CNPq, por ter possibilitado a efetuação dessa dissertação.

Unidade complexa:
um passo para a vida,
um passo para o pensamento.
Os modos de vida inspiram maneiras
de pensar.
Os modos de pensar criam maneiras
de viver.
(DELEUZE, 1994, p. 17-18)



Abbas Kiarostami — *As estradas de Kiarostami* (2004)

RESUMO

Na estrada, pegadas sugerem passos e descompassos de andarilhos de diferentes tribos. Por toda parte, pisadas: rastejantes, superficiais, firmes, a-fundadas, dançarinas, crianceiras e até rasuradas. A diagramação é a máquina que captura as relações de forças e ressalta, no percurso e no percorrido, linhas, fluxos e composições. Da vida, lampejos de pensamentos desgarram-se. Dos pensamentos, possibilidades de vida desprendem-se. É nesse ponto que a experimentação suscita outros modos de pensamento e desencadeia novas maneiras de viver. É por essa conjugação com a vida que os signos se dão à sensibilidade e coagem-na a sentir. A agressão inicial repercute: leva a memória a aprender um imemorial, a fabular um por vir e a resistir ao presente; introduz o tempo no pensamento e o desafia a pensar o impensado. À vista disso, a aprendizagem conduz as faculdades ao exercício transcendente e requer uma educação voltada para a emissão e a exploração dos signos. Da conexão entre educação, crianceiria e filosofia, forças são duplicadas e devires precipitados.

PALAVRAS-CHAVE: Faculdades. Tempo. Fabular. Educação. Filosofia. Crianceiria.

RÉSUMÉ

Dans la route, des traces suggèrent des pas et des excès d'errants de tribus diverses. Partout des traces: rampantes, superficielles, fermes, enfoncées, danseuses, *crianceiras*, et même effacées. Le diagramme est la machine qui capture les rapports de forces et fait reajillir dans le parcours et le parcouru des lignes, des fluxes et des compositions. De la vie, des étincelles de pensées s'égarerent. Des pensées, des possibilités de vie se détachent. C'est à ce point que l'expérience suscite d'autres façons de vivre. C'est par cette conjugaison avec la vie que les signes apparaissent à la sensibilité et l'obligent à sentir. L'agression du début repercute: conduit la mémoire à l'apprentissage d'un immémorial, à la fabulation d'un avenir et à la résistance au présent; elle introduit le temps dans la pensée et le défie à penser l'impensable. À cause de cela, l'apprentissage conduit les facultés à l'exercice transcendente et exige une éducation dirigée à l'émission et à l'exploration des signes. A partir de la connexion entre l'éducation, *crianceiria* et la philosophie, des forces se doublent et des devenirs se précipitent.

MOTS-CLÉS: Facultés. Temps. Fabulaire. Éducation. Philosophie. *Crianceiria*.

SUMÁRIO

1 RASTOS E ARRASTOS DO SR. RABUJA.....	10
2 REPETIR REPETIR – ATÉ FICAR DIFERENTE	17
3 CASOS E ACASOS DUM ANDARILHO DE CORPO NÃO-PENSANTE.....	25
4 ATCHIM! SAÚDE.....	37
5 FULGURAÇÕES DE IMAGENS-TEMPO	45
6 CENA INFANTIL.....	55
7 EDUCAÇÃO CRIANCEIRA	65
8 LÍNGUA-A-LÍNGUA	78
9 A GENITALIDADE DO PENSAR CRIANCEIRO.....	93
10 PERGUNTAS-MÁQUINAS.....	106
11 NÓS NEM SEQUER SABEMOS DE QUE É CAPAZ UM PENSAR	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123

2 RASTOS E ARRASTOS DO SR. RABUJA



Antonio Ruiz — *El sueño de la Malinche* (1939)

Era uma vez... um livro (cf. FETH, 1996) que conta a história de um senhor de corpo encurvado e vestimentas esfarrapadas. Em dias frios, sempre o mesmo casaco poído e de um cinza desbotado acalora o seu corpo. Sr. Rabuja, assim o chamam. Dizem que ele é um exímio catador de pensamentos, nenhum deles lhe escapa. Sem distinção, ele recolhe todos os que perambulam pela cidade e os coloca dentro de sua mochila. Parece que o curvado de seu corpo se dá por causa do peso que carrega habitualmente. Afinal, alguns pensamentos “pesam mais de um quilo” (FETH, 1996, p. 9) e, dia após dia, calcam em sua coluna os distintivos que condecoram a força e a persistência de tão laborioso ofício.

Rigidez, peso e calosidade são adereços de grande estima para esse servo, parco na faculdade de dizer “não” à sua carga e farto de pensares ancestrais. Até o mais ínfimo pensamento o Sr. Rabuja leva consigo. Certamente, simpatiza mais com uns do que com outros, no entanto silencia qualquer predileção e apanha todos os que cruzam seu caminho. Quem sabe, não foi, justamente, essa boa vontade e ampla capacidade de assumir fardos, vencer e vergar, inclusive, os mais monstruosos pensamentos, que ocasionou ou, ao menos, contribuiu para que esse simples senhor fosse o pretendente escolhido para ocupar tão solene cargo.

De fato, ele é um hábil e consciencioso restaurador dos pensares em curso. A cada manhã, sem pestanejar, retoma seu dever. Levanta cedo da cama, sem que para isso seja necessário o uso de relógio, mesmo porque, à fraca luz de seu quarto, não seria possível consultar as horas. Todavia nunca chegou a se atrasar, quando estima que já são seis e meia, recomeça sua jornada cotidiana de catar pensamentos. Sejam curtos, compridos, bonitos, tristes, alegres, leves ou pesados, barulhentos ou silenciosos, não importa, sua sublime tarefa o destina a catá-los e carregá-los com siso e devoção, como fazem os camelos e demais animais de carga. Além de que, cabe a ele, também, catalogá-los e, posteriormente, plantá-los.

Homem sério e de pouca prosa, vez ou outra, relata seus conhecimentos. Numa dessas ocasiões, ensinou que “cada pensamento tem seu comportamento próprio” (FETH, 1996, p. 7), suas características, seus predicados e identidades correspondentes. Mas sucede que identificá-los e classificá-los não é tarefa tão simples de se fazer, “pois os pensamentos são quase transparentes e muito fáceis de serem confundidos” (FETH, 1996, p. 14), sem falar que alguns são propensos à zoeira e travessuras. Gostam de brincar de esconde-esconde e se divertem horrores quando conseguem enganar o Catador. Entretanto qualquer azáfama ou contrariedade causada por um desses é amplamente compensada pela contemplação de outro digno de apreciação. Basta o Sr. Rabuja “ter um pensamento especialmente bonito nas mãos para se esquecer de tudo o mais” (FETH, 1996, p. 16).

Pode-se verificar, com isso, que é bem vasta e diversa a quantidade de modelos de pensamentos. O Catador, admirado com tamanha variedade, pergunta-se, com freqüência, “como os pensamentos podem ser tão diferentes uns dos outros” (FETH, 1996, p. 9). E afirma que, indiscriminadamente, todos percorrem ruelas, rondam os becos das cidades, caminham sobre as cabeças dos transeuntes, pulam e saltam sobre elas. Ora são tomados como coordenadas de reflexão e comunicação, ora contemplados ou caçados pelos tantos “Rabujas” por aí dispostos, esses funcionários dos cogitos vindos de algum tempo passado.

Ao longo do dia, tais profissionais vasculham suas cidades, de ponta a ponta, atrás de cada pensamento. Nenhum foge à boa vontade e à meticulosidade inerentes aos serviços encarregados dessa labuta. É certo que alguns “acham logo a entrada da mochila, outros demoram um tempo” (FETH, 1996, p. 7). Porém, desajeitados ou não, inquietos ou pacíficos, o que interessa mesmo é que, sem exceção, eles entram na mochila do Sr. Rabuja. Já se sabe, qualquer um reconhece e ninguém pode negar: no fundo, todos os pensamentos possuem uma natureza reta.

Ao chegar em casa, depois de descansar e se restabelecer de suas andanças, o Sr. Rabuja prossegue seus afazeres. Retira, de dentro de sua velha e amarrotada mochila, a matéria ali concentrada. Espalha-a pelo chão e separa, com rigor e cuidado, um pensamento do outro. Em seguida, guarda-os em enormes prateleiras etiquetadas com letras do alfabeto. Contudo, para não incorrer em erros e poder devidamente reconhecê-los, nomeá-los com exatidão e designá-los aos compartimentos adequados, todas as faculdades do Catador são convocadas. Isto é, todas as faculdades, unidas pelo senso comum e operadas pelo bom senso, num exercício pleno de concórdia, buscam a convergência dos predicados próprios a cada pensamento e a assimilação da identidade que lhe é referente. Assim, elas fazem a correspondência entre os conceitos abstratos de pensamento e as particularidades empíricas daqueles que foram recolhidos pelo Sr. Rabuja.

Ao concordarem entre si, as faculdades empregam um tipo de disjunção limitativa, excludente e negativa a fim de alcançarem conceituações precisas. Ou seja, dado um particular há um conceito geral correlativo, e apenas um, de modo que se é isto ou aquilo. Um pensamento acanhado só pode ser um pensamento acanhado, nada mais, só ele pode ser esse e sob a conformidade de todas as faculdades. Trata-se sempre do mesmo pensamento, simultaneamente, visto, tateado, catado, falado, memorado.

Ao término dessa classificação categorial, pautada no ajuste de identidades nos conceitos e submetida às recognições do Sr. Rabuja sob as formas de seus reconhecimentos, os pensamentos podem, enfim, descansar nas prateleiras. Para “ficarem bem suculentos, como frutas maduras” (FETH, 1996, p. 16), são reunidos, num mesmo lugar, os pensamentos que se assemelham e se equivalem segundo as leis do alfabeto. Por exemplo, na seção de indexação “A” encontram-se os “acanhados, aflitivos, agressivos, amalucados, amáveis, arrojados” (FETH, 1996, p. 13). Tais repartições garantem a unidade dos pensamentos e firmam suas identidades ao dar-lhes um lugar. De mais a mais, elas afinam, perduram e consolidam as relações de semelhança e de generalidade entre eles, ao proporcionar o convívio com aqueles que partilham os mesmos predicados.

No momento ulterior a este descanso, um largo cesto de vime transporta os pensamentos do repouso para os arredores da casa desse senhor que os cuida. Grandes canteiros, que por ali se encontram, dão lugar a uma afável e olorosa plantação de *cogitatio universalis*. Lá germinam as mais belas flores de todo planeta: “São azul-pálidas, vermelhas, cor de tijolo, douradas, cor de casca de ovo, algumas listradas e outras pintadinhas” (FETH, 1996, p. 20). Certamente, todas elas possuem esmerada interioridade orgânica, natureza reta e pacto com o Verdadeiro. De modo algum as flores venenosas de Nietzsche por lá cresceriam¹.

Logo depois de rebentar, sem detença, o florido se desintegra e ocupa o posto reservado a tudo que é universal de direito. Nesse meio tempo, chegam os ventos consagrados a conduzir “as minúsculas partículas das flores dos pensamentos” (FETH, 1996, p. 24) até os espíritos bem-dotados — favorecidos pelo desejo de conhecer e agraciados com o que é, no mundo, melhor repartido: o bom senso, a potência de pensar. Assim, conçoçam-se a boa vontade do pensador e a natureza reta do pensamento.

¹ “Acontece com freqüência a Nietzsche encontrar-se diante de algo que considera repugnante, ignóbil, de causar vômito. E isto o faz rir, ele faria mais ainda se fosse possível. Ele diz: mais um esforço, ainda não está nojento o bastante, ou, então, é formidável como isto é nojento, é uma maravilha, uma obra-prima, uma flor venenosa, enfim, ‘o homem começa a tornar-se interessante’” (DELEUZE, 1985a, p. 64).

À noitinha, dormitam os bem-nascidos e gravitam sob suas cabeças as partículas aludidas. Sem embaraços, choques ou rompantes, elas pousam em suas testas e “se transformam em novos pensamentos” (FETH, 1996, p. 20) — conquanto sejam “novos” gratíficos e consoantes às suas descendências. Certos da retidão natural ao pensamento, maneira tal que o falso e o erro só advêm por virtude de forças estranhas e externas a ele, basta que, ao acordarem, os pensadores sigam um método para reencontrar a natureza do mesmo, pensar bem e esconjurar o erro.

Convicto de poder dormir tranqüilo, o povoado dessa cidade cai no sono a cada pôr do sol, sem quaisquer pensamentos, confioso na eficácia do labor aqui contado. Portanto, manhã-a-manhã, o Sr. Rabuja, infalivelmente, percorre as ruas de sua cidade. Devagar, sem dar na vista e arrastando os pés, ele caminha a favor de seu legado. À sua volta, pode-se ver os rastos de toda uma sorte de antepassados: avôs, tataravôs, etc. Ninguém ousaria duvidar que aí se encontra um homem que bem sabe acolher, reconhecer, confirmar, reproduzir e representar o já pensado. Um forte espírito de suportaçãõ! Um distinto restaurador de universais de consenso, de reflexão e de uma razão primaz!

3 REPETIR REPETIR – ATÉ FICAR DIFERENTE²

Escrevi 14 livros
E deles estou livrado.
São todos repetições do primeiro.
(BARROS, 2000, p. 45)

Fiel redentor de antigas inscrições, o Sr. Rabuja reabilita sua carga ao fazê-la transitar de novo e assevera: “se não existissem catadores de pensamentos, os pensamentos ficariam o tempo todo se repetindo e provavelmente um dia deixariam de existir” (FETH, 1996, p. 24). Não sem razão, o Sr. Rabuja repulsa a probabilidade da repetição, se o que ele busca assegurar é a existência infinita dos pensamentos. Afinal, no processo da repetição, o que se repete nunca é o já-existente, o já-criado. “O que retorna não é o Todo, o Mesmo ou a identidade prévia em geral” (DELEUZE, 1988a, p. 83), ainda que seja um Todo, um Mesmo ou uma identidade sob outros aspectos, com ares “novos”. Por essa operação, um Mesmo pensamento, necessariamente, deixa de existir, não retorna, é tragado e expelido.

² O verso citado é de Manoel de Barros e compõe a poesia a seguir: “Repetir repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo” (1993, p. 11).

Logo, caso o propósito do Sr. Rabuja coincida com perpetuações, reproduções, prolongamentos e extensões dos pensamentos, só a representação lhe convém, posto que é por ela que o idêntico subordina a diferença e se fixa. Conseqüentemente, o Sr. Rabuja presume recusar o que, de fato, lhe é mais íntimo. Embora ele suponha evitar a promoção dos Mesmos pensamentos, persiste mediante o seu encargo, exatamente, esse mecanismo. Ao buscar, para os pensamentos, a garantia da existência, apenas secundariamente o Sr. Rabuja admite modificações nesses. Isto é, somente sob a ação cumulativa de uma memória que conserva a identidade ou por uma mutação regulada pelas constantes.

Por vezes, os pensamentos escapam, fogem, bagunçam as prateleiras do Sr. Rabuja, e, ainda que por um momento, embaralham o seu alfabeto. Para a desventura do Catador, a repetição tensiona os pensamentos, colocando-os em variação contínua e subtraindo, uma e outra vez, regimes de verdade que pretendam fixá-los. A identidade do pensamento se dissolve nas séries divergentes que o arrastam para um movimento ilimitado de variação. A identidade do pensador se dissolve nas fulgurações do eterno retorno que o obrigam a pensar de novo, de novo, de novo. Tornam-se simulacro: pensamento e pensador.

Ah!... Repetição: Ruína do Mesmo. Lance que torna possível o imprevisível. Dado que agita o novo. Face à repetição, a diferença que difere de si aniquila qualquer ranço de uma identidade prévia. Remonta ao virtual e torna ativo um passado imemorial, de onde o retorno salta virginal, liberado de conteúdos empíricos. "A repetição opõe-se à representação" (DELEUZE, 1988a, p. 108). Apenas pela representação, o pensamento, a vida e as coisas do mundo se preservam, através de uma infinidade de representações e de um ciclo de semelhanças. Nesse sentido, é para sobreviver que o já-pensado se modifica, não para devir outro. A fim de perdurar, urde a própria substituição. Via alterações, produz variantes de si. Faz-se equivaler.

Não porventura, pensamentos aportados e há muito erguidos continuam a ser catados, regenerados e, por isso, conservados. O ciclo da representação, dotado de forças centrípetas, antecipa e estabelece uma identidade absoluta a ser mantida. Figuras do erro, tais como a maldade e a loucura, por exemplo, só alcançam um lugar nesta imagem do pensamento por oposição ao Verdadeiro, por um engano, uma falha no gerenciamento do bom senso. Leis transcendententes governam este ciclo e o fazem girar em torno de um centro legítimo. Dessa forma, promove-se a constância do Mesmo e o sucedâneo de Semelhantes que se curvam, esposam as identidades que os antecedem e se movimentam sob a lógica causal e sucessória de um tempo linear, cronológico e encadeado. Diante do formigamento de diferenças selvagens, a representação se empenha,

o tanto quanto pode, em inscrevê-las na identidade concebida, monocentrá-las, sujeitá-las e conduzi-las ao Mesmo. Bem como, assimilar possíveis semelhanças, constituir analogias ou oposições entre esse diferente que surgiu e o idêntico fundado.

Já a roda da repetição contra-efetua o existente, furta-o do estado presente e o devolve ao vicejar do esquecimento, de onde retorna díspar e ilimitado, não infinito. Nessa dimensão, o ser não passa de efetuações de um esquecimento ativo, resguardado de significações e lembranças empíricas. “O ser se diz do devir” (DELEUZE, 1988a, p. 83), metamorfoseia-se, nutre-se de resíduos embrionários e redige, a cada vez, uma nova invenção de si. Mas note-se que são grafismos de um escrevedor analfabeto. Ora, o retorno tensiona o irrecomeçável e o repete. Desse lugar, insurgem rabiscos, tracejados de um devir que mergulha numa memória impessoal, “exclui a coerência de um sujeito pensante, de um mundo pensado, de um Deus garantia” (DELEUZE, 1988a, p. 109) e não mais pode erguer-se senão reinventando-se, diferenciando-se. No embalo desse círculo, uma diferença não identifica outra, a diferencia, e um pensamento jamais se re-apresenta, devém. De maneira alguma ele é decalcado, ao contrário, é destituído do pensado e forçado a pensar o impensado.

Cruel e impiedoso, o eterno retorno esmaga e expulsa todos que não crêem nele, que não são capazes de suportá-lo ou querê-lo. O movimento centrífugo da roda da repetição esfacela tanto aqueles que não sabem dizer sim ao retorno, por não tolerarem a pergunta “você quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes?” (NIETZSCHE, 2001, p. 230), quanto aqueles que negam o que difere para se preservarem. A escassez de uma vontade afirmativa e de uma afirmação do ser do devir os destroem.

Quem, senão catador-carregador e pensamento-carga, ajusta-se nestas duas figuras? Ambos são incapazes de afirmar a diferença e elevá-la à sua máxima potência: a repetição. Do catador-carregador pode-se escutar um profundo desacato e distinguir em sua feição pavor e fraqueza diante do eterno retorno, o que, para ele, corresponde ao “maior dos pesos” (NIETZSCHE, 2001, p. 230). Afinal, ele já é um “pesado fardo para si mesmo! E isso procede de que carrega às costas demasiadas coisas estranhas. Tal como o camelo, ajoelha-se logo e deixa que o carreguem bem” (NIETZSCHE, 1977, p. 199). Como, pois, poderia desejar o retorno? No pensamento-carga observa-se a ausência de ação, tanto que, na história do Sr. Rabuja, ele trata logo de ser carregado e conservado.

Nos dois casos, os querereres não passam de semiquereres atrelados a deveres e impregnados de ressalvas. Em verdade, uma insuficiência e uma extrema inaptidão para fazer da repetição o próprio móvel do querer levam-nos a apresentar apenas ações de mediação. O catador-carregador é mediatizador. O pensamento-carga é mediado. O primeiro, cansado, não tem forças para se repetir. O segundo, permanece, não se repete. Em consequência, eles não fazem do movimento uma obra, mas um sem cessar de interposições e, assim, de representações, pois são essas que os livram de movimentos vertiginosos e de devires loucos. Garantem, de uma vez por todas, estabilidade e constância. Fazem-nos circular segundo ordens de generalidade, semelhança ou equivalência.

Não há, por esses domínios, a eclosão do eterno retorno, já que não é a repetição que está a encadear os querereres e os movimentos aí presentes. Em vez disso, há a consolidação da permanência e a substituição de um pensador por um carregador de conhecimentos, um juiz ou um sábio. Os encadeamentos são reformatórios. Destinam-se a redimir erros, alcançar finalidades, elevar identidades, evoluir, expiar, retificar e tudo o mais que possa domar diferenças e reconciliá-las com o modelo do Verdadeiro. Trata-se, portanto, de um ciclo de “absolvições aparentes” (KAFKA, 1979, p. 170), no qual catador-carregador e pensamento-carga, incapazes de se liberarem das leis de uma transcendência, sujeitam-se aos valores divinos, encarregam-se de valores humanos e se prestam à generalidade da representação.

O excídio desse ciclo se dá quando, a um só tempo, os “aparentemente absolvidos” destituem as leis da natureza e as leis morais. Arrebatam para si “o eterno retorno como lei do devir, como justiça e como ser” (DELEUZE, 1976, p. 20). Apropriam-se da inocência do devir, crêem na própria inculpabilidade e aí, “desde que você é inocente, talvez fosse efetivamente possível que você se abandonasse à sua inocência e confiasse apenas nela” (KAFKA, 1979, p. 164), não mais em uma justiça superior. Caso contrário, uma vida efêmera estará à espreita, pronta para consumir aqueles que não são dignos da própria benção e só exalam meias-vontades. Apenas uma gloriosa afirmação pode, verdadeiramente, absolvê-los, desprovê-los do peso de quaisquer cargas, de obrigações, de deveres e da clausura de um conceito-identidade. “A vontade é criadora” (NIETZSCHE, 1977, p. 152), libera e impele à criação aqueles que sabem devir outro.

Isto posto, em um mundo desprovido de valores divinos, empregasse o “affecto como avaliação imanente, em vez do julgamento como valor transcendente” (DELEUZE, 1990, p. 172). Maneira tal que inexistem aí penitências, sentenças e absolvições. A imanência de *uma* vida, afinal, requer planos aptos a orientar os encontros, a sobrepor os traçados, a avaliar os affectos que aumentam ou que diminuem a potência. De jeito nenhum, faz uso de valores preconcebidos e supostamente universais. Somente a cada vez oportuniza que “dar a ti mesmo o teu mal e o teu bem” (NIETZSCHE, 1977, p. 78) e que “suspender a tua vontade por

cima de ti como uma lei" (NIETZSCHE, 1977, p. 78) passe por processos de atualização. Com isso, extingue-se qualquer transcendente que recomende contrair responsabilidades para expurgar algum mal latente, que receite carregar seja lá o que for para enobrecer a vida. Por fim, troca-se fardos pesadíssimos por alegres e dançantes fardos, povoa-se carrosséis que incidem sobre as repetições, galgam o eterno retorno e dedicam-se a repetir e repetir o que só pode ser repetido, desde que insubstituível e, portanto, irrecomeçável.

4 CASOS E ACASOS DUM ANDARILHO DE CORPO NÃO-PENSANTE

Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.
Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas, e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...
(RÉGIO, 1984, p. 66)

Eis que por estas páginas vem chegando outro andarilho. Um homem de muitas gargalhadas e risos, ossos fortes e pés leves. Zaratustra é o seu nome. Acompanhar quem quer que seja não é do seu feitio. Repugna-lhe considerar que alguém ou algo possa representá-lo, tanto quanto a possibilidade inversa. Em seu espírito, não há nenhum vestígio de boa vontade, menos ainda, de um pensamento natural. Desconfia dos homens superiores e dos verídicos, dispostos a carregar grandes encargos e a julgar a vida. Recusa-se a beber na fonte desses peritos em separar, classificar, designar e ajuizar. Antes, apressa-se a tomar "a largos sorvos, do espumante

jarro, rico de especiarias, em que todas as coisas estão bem misturadas” (NIETZSCHE, 1977, p. 236) e a clamar ao vento Sul que derrube tudo que está consolidado abaixo do céu acaso e inerte acima dos rios, que lance água adentro todos “os valores das coisas, pontes, conceitos, todo o bem e o mal” (NIETZSCHE, 1977, p. 207) e devolva-lhes a velocidade, o movimento e o fulgor do caos, ao eliminar qualquer causa-efeito e ao baralhar tudo que se coloca sob o céu casualidade.

Por vezes, atende pela graça de “vendaval de agudos silvos” (NIETZSCHE, 1977, p. 147) e estremece tudo que é universalmente reconhecido. Só não põe abaixo vigorosas plantações erguidas em terrenos vindouros por “um corpo não-pensante” (DELEUZE, 1990, p. 227). Em campos estranhos ao bem e ao mal, erige seu verde prado. Sulca-o com forças impensadas, vindas de um fora “mais longínquo que qualquer mundo exterior. Mas, também [...] mais próximo que qualquer mundo interior” (DELEUZE, 1992, p. 137). Pleno de pensamentos nômades, percorre apenas as primaveras onde viceja sua própria obra, traça seus próprios caminhos, vive no acaso e, definitivamente, nunca um pensamento seria seu antes que ele mesmo o inventasse. Desde que não crê nem que o pensar seja dessas coisas desenvolvíveis pelo exercício natural de uma faculdade nem que os pensamentos ficam a ermo, em inumeráveis andanças, à espreita de uma situação propícia à sua encarnação ou no aguardo de um corpo para, em um leve pouso, adentrar-se e habitar.

Talvez, seja por isso que Zaratustra se enfeze tanto com aqueles que, ao modo de abutres e tarântulas, cercam a “viva plantação” (NIETZSCHE, 1977, p. 169) dos seus pensamentos e se colocam, permanentemente, a postos para examiná-los, mastigá-los e envolvê-los nas teias da razão. Altivo e incomplacente, ele se insurge infenso a essa legião de hábeis expectadores que está sempre pronta para comer-lhe as vísceras ou prendê-lo a um solo com os mais tênues fios. Zomba dos preceitos e adágios vindos desses codificadores de conhecimentos. Em verdade, eles podem até ser ricos em pensares-pensados, mas padecem de incriações e são indigentes no querer. Pois que, apenas, “esperam e olham embasbacados os pensamentos que outros pensam” (NIETZSCHE, 1977, p. 137), circulam por quintais alheios e por lá encontram o pensar.

Não... Não... Não: Escorrem da boca de Zaratustra. Três vezes não! Exagero? De jeito nenhum. Em ocasião oportuna, soam como relâmpagos, trovões e “negadoras tempestades” (NIETZSCHE, 1977, p. 228) destinadas a fazer sucumbir todos aos traços acostumados. Por certo, não são esses traços que forjam um pensar, mas a sede impávida a retalhar, cortar e dedicar aos escombros o já-pensado. Além disso, pode-se ouvir, com nitidez, que também não são luzes a iluminar que tornam fulgente um pensar. Ah! Zaratustra prefere cegar, não quer “ser luz” (NIETZSCHE, 1977, p. 290), não quer que o chamem de luz. Antes, deseja furar, com o raio de sua sabedoria, os olhos de quem atravessar seu caminho e, assim, dar origem a um povo cego. A um só tempo, cego

e vidente. Cego pelo exercício empírico, o qual só faz ver qualquer coisa já-vista. Vidente pelo exercício transcendente, o qual engendra o ver na visão e faz enxergar o invisível. Cabe, portanto, ao exercício transcendente atrapalhar todas as naturalidades, abalar quaisquer fundamentos e conduzir cada faculdade ao “eterno reexame de seu objeto” (DELEUZE, 1988a, p. 236). Em presença do exercício empírico, só se apreende o que se refere ao senso comum, algo já-sentido, já-memorado, já-pensado, já-visto.

Portanto, é por via do exercício transcendente que cada faculdade atinge seu limite e, em favor de um por vir, libera o objeto do seu obrar de decalques empíricos. Nesse caso, toda potência de que é capaz se efetua e, a cada retorno, alcança um novo limiar de intensidade. Compreende-se, daí, que é mediante a forma transcendental das faculdades que se pode fazer romper “um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento” (DELEUZE, 1988a, p. 270). Enfim, é frente à violência que uma faculdade impinge em outra que se sucede o pensar e todas as criações de um corpo não-pensante. Em instantâneos (des)encontros, uma faculdade leva outra ao máximo de sua potência e é levada “a uma inspiração que não teria tido sozinha” (DELEUZE, 1996a, p. 67).

Mais uma vez averigua-se que um pensamento não se desprende naturalmente do interior de um corpo, não depende de uma boa vontade ou de um esforço voluntário. Ao contrário, é fabricado mediante uma agressão que obriga o pensamento a pensar e, já na extremidade de um “cordão de violência” (DELEUZE, 1988a, p. 314), vigorosamente, lhe dá um empurrão e produz o círculo tortuoso do eterno retorno. O anel dos anéis. A cadeia interrompida que vai “daquilo que só pode ser sentido àquilo que só pode ser pensado” (DELEUZE, 1988a, p. 388). Uma coação que passa por todas as faculdades e compele cada uma delas a agir sobre seu respectivo objeto-limite. A começar por uma sensibilidade que, ao sentir, excita a memória. A seguir, por uma memória que, ao acionar um vertiginoso passado imemorial, desforma o já-pensado, arranca o pensamento do enredo da opinião e o faz “pensar o passado contra o presente” (DELEUZE, 1988b, p. 127), introduz no pensamento um tempo puro e vazio, um *tempo como série*, no qual “o antes e o depois não dizem mais propriamente respeito à sucessão empírica exterior, mas à qualidade intrínseca do que se torna no tempo” (DELEUZE, 1990, p. 326). De modo que, é através do eco de uma violência inicial que as faculdades vão dos limites da sensibilidade aos limites do pensamento, seguem situadas numa espécie de “linha vulcânica que queima uma na chama da outra” (DELEUZE, 1988a, p. 364).

Em suma, a sensibilidade, a memória e o pensamento engendram uma espécie de curto-circuito. Decerto, pensa-se porque um signo derroca o pensado e tira a paz do pensamento. Contudo, os signos são apreendidos, exclusivamente, pela sensibilidade e dados ao corpo não-pensante por ela. O *ser* do sensível, os signos, coage a sensibilidade a sentir e a operar criações específicas ao capturá-lo. A memória, por sua vez, é levada a receber o que foi sentido, agir sobre o *ser* do passado, desempenhar uma síntese de tudo que flui no tempo, avivar o esquecimento e liberar o pensamento do que ele pensa. Então, o pensamento é instigado a pensar e a decifrar um impensado, se pôr diante do *ser* do inteligível, elemento que diz respeito apenas a ele, “para que surja enfim algo novo, para que pensar, sempre, suceda ao pensamento” (DELEUZE, 1988b, p. 127). De pronto, é sempre à feição de agenciamentos às avessas e de acertos paradoxais que uma faculdade “enfrenta seu limite e só recebe da outra [...] uma violência que a coloca em face de seu elemento” (DELEUZE, 1988a, p. 233).

Logo, em suas experiências do pensamento, esse selvagem “espírito de tempestade” (NIETZSCHE, 1977, p. 297) conta mais com forças reverentes ao vento Sul, guerras e batalhas e toda uma sorte de signos fortuitos que forcem a pensar, do que, por exemplo, com o uso concordante das faculdades. Aliás, por essas áreas, excelsa não é a conformidade, mas a dúvida e a desconfiança que uma faculdade pode erguer sobre uma outra. Ou, ainda, a experimentação de relações

desregradas e desobrigadas de regimentos preexistentes que elas se dispõem a travar. A ventura de cooperações e coadjuvações livres de parâmetros, a dança-luta, os afrontamentos e os acordos discordantes que ousam celebrar.

À vista disso, Zaratustra, imerso no torvelinho de um pensamento abismal, fende todas as velhas tábuas com o agulhão do impensado e se põe a encontrar “um limite no que pode ser pensado” (NIETZSCHE, 1977, p. 100). Ruma seu leme para mares que não se tem memória, para longe, bem longe da terra pátria, “onde se acha a *terra dos nossos filhos!*” (NIETZSCHE, 1977, p. 220). Estrada afora se lança. Não poupa seus braços e pernas dos encontros violentos com os signos que suscitam na sensibilidade a necessidade de sentir. De mais a mais, ensina que, mesmo que um traço de razão atravessasse os pensares e as coisas do mundo, “é ainda com os pés do acaso que elas preferem — *dançar*” (NIETZSCHE, 1977, p. 174). É sob o *acorde* do acaso que os acordos se dão e jamais por uma concordância antecipada ou segundo o poderio e a primazia de uma razão reguladora. Se as faculdades vão da sensibilidade ao pensamento, fazem isso para excederem a si mesmas, não em benefício de um suposto objeto comum. De tal forma que, “uma coisa é o pensamento, outra, a ação; e outra, ainda, a imagem da ação” (NIETZSCHE, 1977, p. 55), cada qual atua somente sobre o elemento que lhe concerne e em prol da ultrapassagem dos próprios limites.

Com efeito, ante o avesso e o des-avesso de corpos feitos de um osso-sangue não-pensante, o pensar tem a ver com “aprender o que pode um corpo não-pensante, sua capacidade, suas atitudes ou posturas” (DELEUZE, 1990, p. 227), pôr o impensado no pensamento e fazer o desvio de sua casualidade, que não é a de se petrificar no interior da causalidade de um saber. O pensar é, de direito, a-significante, impessoal, inatribuível e se empenha em traçar “ao vivo no cérebro sulcos desconhecidos, torce-o, dobra-o, fende-o” (DELEUZE, 1992, p. 186). Não se afina com as faculdades de interpretar, julgar, reconhecer ou significar, mesmo porque “as coisas não têm significado; têm existência” (PESSOA, 2001, p. 115). Não têm essências que devam ser pensadas ou “entendidos” que devam pensá-las. E mais, um pensamento compreende qualquer bom ou mau que se apresente a ele como o “produto de uma seleção ativa e temporária a ser recomeçada” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 19), a ser recomposta indefinida e incessantemente.

Não obstante, por onde andou, Zaratustra chegou a encontrar quem acreditasse em vontades eternas, causalidades, finalidades e pensamentos naturais. Eram camelos, burros e outros seres sublimes que sabem transportar cargas pesadas, valores estabelecidos e pensamentos há tempos criados. Ao ver a resignação de um desses penitentes, “colgado de feias verdades, produto de sua caça, e rico em roupas esfarrapadas” (NIETZSCHE, 1977, p. 129), Zaratustra mencionou as

maravilhas de se ter “os músculos relaxados e a vontade desatrelada” (NIETZSCHE, 1977, p. 131). Ensinou as bênçãos de se dançar, mesmo quando os pés que dançam são de chumbo. Retificou o engano dos que crêem que a dor, a tensão e a suportação coincidem com uma vida afirmativa. Discorreu sobre a criação de novos valores e de uma afirmação, “um sagrado ‘sim’” (NIETZSCHE, 1977, p. 45), que em nada se aproxima da boca que desconhece o não e da conduta, constantemente, disposta a assumir fardos.

Verifica-se, nesse sagrado ‘sim’, a ação da vontade criadora sobre o passado, o que Zaratustra chama de redenção. Algo como “transformar todo ‘Foi assim’ num ‘Assim eu o quis!’” (NIETZSCHE, 1977, p. 151) e “‘Assim hei de querê-lo!’” (NIETZSCHE, 1977, p. 152). Segue-se daí que há de se reconciliar com o passado, “querer para trás” (NIETZSCHE, 1977, p. 152), para produzir o novo. Pois, sem eterno retorno, não há criação, nem invenção de “um povo que falta” (DELEUZE, 1997, p. 14). A novidade é maquinação do processo de diferenciação, é fruto do retorno. Ao desvencilhar o tempo dos movimentos que passam por ele, ao desatrelar o passado dos seus prolongamentos empíricos, repete-se o passado, duplica-o. É a repetição que é próspera em produção do novo. É ela quem faz germinar contigüidades anômalas entre o que ocorre e o que nasce do que ocorre.

Não é de se admirar, então, que Zaratustra possa “almejar a eternidade” (NIETZSCHE, 1977, p. 234). Em alto e bom tom, ele faz questão de anunciar o fim de tudo que não agüenta a prova do eterno retorno e de repreender aqueles que, tal qual a águia e a serpente, acreditam no retorno do Mesmo, no retorno “para esta mesma e idêntica vida” (NIETZSCHE, 1977, p. 227). De jeito nenhum o eterno retorno possui parentesco com esse ciclo, como também em nada se aproxima do círculo aclamado pelo anão, o qual, rente às costas de Zaratustra, não parava de sobrepor um tempo cíclico a um tempo linear. Já numa espécie de cacoete, o anão murmurava: “Tudo o que é reto mente. [...] Toda verdade é torta, o próprio tempo é um círculo” (NIETZSCHE, 1977, p. 166). A ponto de ser incompreensível como de uma boca tão vesga e trôpega comparecesse à fala um círculo tão concêntrico e redondo.

Autêntico “assertor do círculo” (NIETZSCHE, 1977, p. 222), Zaratustra se opõe a um ciclo regido por leis da natureza ou por leis morais. Rejeita tanto a proposição da águia e da serpente de um Mesmo que retorna eternamente, quanto a hipótese do anão de um retorno derivado da mera sucessão de movimentos. De fato, “no eterno retorno, é preciso passar pelo conteúdo manifesto, mas somente para atingir ao conteúdo latente situado mil pés abaixo” (DELEUZE, 2000, p. 269). Concretamente, se tudo está encadeado, entrelaçado e enlaçado é porque os diversos momentos coexistem no tempo e, eternamente, se deslocam, diferem de si, se re-compõem, se desfazem, se refazem e alcançam

variações contínuas de contração e de distensão. Todos os acontecimentos de uma vida estão ligados pelo fio do tempo. Todos os movimentos estão subordinados a um tempo puro e contínuo, como na estrada que Zaratustra apresenta ao anão:

“Olha esse portal, anão!”, [...] ele tem duas faces. Dois caminhos aqui se juntam; ninguém ainda os percorreu até o fim. [...] Essa longa rua que leva para trás: dura uma eternidade. E aquela longa rua que leva para a frente – é outra eternidade. [...] Contradizem-se, esses caminhos, dão com a cabeça um no outro; e aqui, neste portal, é onde se juntam. Mas o nome do portal está escrito no alto: “momento”. [...] Mas quem seguisse por um deles – e fosse sempre adiante e cada vez mais longe: pensa, anão, que esses caminhos iriam contradizer-se eternamente? (NIETZSCHE, 1977, p. 166).

Decerto, a rua que avança rumo ao começo e a rua que afirma o retorno do por vir não se contradizem. Cada uma das extremidades dessa estrada reta e ilimitada se dobra para afectar seu duplo e, aí, produz um “círculo menos simples e muito mais secreto, muito mais tortuoso” (DELEUZE, 1988a, p. 158-159). Casualmente, interpenetram-se e nupciam-se as duas pontas. De quando em quando, não de uma vez por todas, longínquo e por vir enlaçam-se! Fulguram peraltices circulares. Enrolam-se. Desenrolam-se. O ovo que daí rebenta é o eterno retorno do “desigual irreduzível” (DELEUZE, 1988a, p. 387). Eis aí “o nupcial anel dos anéis — o anel do retorno” (NIETZSCHE, 1977, p. 234), a máquina de diferença que “arrasta consigo todas as coisas vindouras” (NIETZSCHE, 1977, p. 166) e faz retornar matérias não formadas e assignificantes.

Repetir e repetir, incansavelmente, o *ser* do que devém é todo seu aprender, seu fascínio e delírio.

5 ATCHIM! SAÚDE...

Eu te invento, realidade.
(LISPECTOR, 1998, p. 68).

Quem não tem hora para chegar em casa, toma sereno fresco e toda espécie de rajada de vento. Muitos adoecem. Outros tosem e espirram. Mas alguns tosem, espirram e, a si mesmos, dizem “saúde”. Simulacro, o viandante da vez, é do tipo que, depois de um espirro, sorri saúde. Embora fique até tarde percorrendo as longas ruas que levam para trás e as longas ruas que levam para a frente, desconhece o que seja rouquejar. Já alçou dos mais amenos aos mais tórridos ventos, e, se chega a tossir, não o faz como uma “objeção contra os ventos fortes” (NIETZSCHE, 1977, p. 176), ao contrário, o faz ao modo de uma saudação.

Desde muito pequeno, corre lépido por todas as estradas do Tartamudo. Foi por lá que ele se criou alegre e dono de um bom riso. Gosta de escalar montanhas e de viajar. Esteve até em algumas cavernas, inclusive, foi numa dessas que Ícone, um sujeito bem fundado e de boa imagem, quis trancafiá-lo. Mal sabia ele que, mesmo ali,

Simulacro estava bem vivo, percorrendo “uma caverna ainda mais profunda por trás de cada caverna” (NIETZSCHE, 1992, p. 193). Afinal, a velocidade nunca lhe falta, ainda que se coloque quieto e parado em algum canto. Facilmente, se pode ouvir o ruflar de suas intensivas asas que distinguem a forma pura e os conteúdos empíricos do tempo e reúnem **pontas de presente** e **lençóis de passado** num devir. Desse modo, borra com uma asa a fundação do tempo e com a outra distorce o seu fundamento. Em seu voar, ele se multiplica e se faz bando. Em seu caminhar, se faz leve e dançarino. No viver, eco e subversivo. No aprender, paradoxal e dissímil.

Em geral, emite palavras distorcidas que dão desimportância a saberes bolorentos, tem olhos prenunciantes, ouvidos gagos de tudo e um estilo de vida que se configura junto às marcas de seu aprender. Faz desmoronar o mundo das essências e, com ele, o das aparências. Para a feitura dos seus pensamentos arrasa toda a noção de original e de cópia, de modo que é “do ‘aprender’ e não do saber” (DELEUZE, 1988a, p. 271) que ele retira as condições transcendentais para a invenção dos próprios pensamentos, como se dissesse: “tudo que não invento é falso” (BARROS, 1998, p. 67). Nesse ponto, coloca em questão conteúdos já-aprendidos, eleva o aprender à enésima “potência do falso” (DELEUZE, 1990, p. 164) e conduz o pensamento à sua notável competência de inovar, impedindo-o de se reduzir a opiniões, falatórios ou reproduções.

Para Simulacro, aprender é conjugar fluxos, é criar problemas, é falsear respostas, é perder-se em campos problemáticos, é dar-se aos signos. Apenas uma posição oposta subordina a aprendizagem ao saber, e atribui a ela o mérito da lição sabida de cor. Aí se vê o pensar como o agente fundador do saber, e o aprender como a condição pela qual o saber é fundado. Assim, tem-se por aprender um movimento que, ao obter soluções e adquirir conhecimentos, tende a finalizar-se e apagar-se. No entanto, o aprender, propriamente, ao invés de apagar-se ou fixar-se em um saber, propõe apagar o objeto concreto e, apenas, ressaltar no empírico linhas ou traços, sempre provisórios, sempre questionados. E mais, para além do agente da fundação e da condição do fundamento, o aprender se faz *afundamento*, "como se ele vacilasse entre sua queda no fundado e seu abismar-se num sem-fundo" (DELEUZE, 1988a, p.432). Ilimitado, o aprender persiste através dos resultados, borra saberes e nunca vem a ser o intermédio entre não-saber e saber. Do aprender, Simulacro não tem senão experiências de criação, de disparidade, de subversão. Nessa dimensão, a aprendizagem constitui ato de fabulação e é convertida numa engenhosa máquina de fazer retornar a diferença. Por ela, as ações do aprender são devolvidas às relações de heterogeneidade entre signos e respostas.

De fato, “a reprodução do Mesmo não é um motor dos gestos” (DELEUZE, 1988a, p. 54), pois não faz ressoar a expressão inicial dos signos. Ao contrário, replica a multiplicidade desses, compondo semelhantes. Funda finalidades e antecipa percursos. Substitui imprevisíveis desfechos por um repertório todo de “‘por’ e ‘para’ e ‘porque’” (NIETZSCHE, 1977, p. 292). Bordeja o igual e abdica de aprender o que pode um inexaurível corpo não-pensante. Por fim, supõe que a faculdade do pensamento se ajuste a uma correlação do intelecto e do mundo da extensão. Daí, decorre que, para a reprodução e as demais formas de representação, os signos são modelos a serem reconhecidos, e que as respostas dadas a eles são reproduções desse reconhecido a atender uma teleologia. Dessa maneira, pela representação, não se tem uma resposta ao signo, mas um reconhecimento desse em deferência a uma finalidade.

Já na perspectiva de Simulacro, o aprender se dá no desenrolar de respostas impossíveis de serem antevistas: seja nos signos, seja em finalidades. Se o aprender não pode ser, antecipadamente, percebido nos signos, é porque nem eles mesmos sabem de quais afectos são capazes. Se o aprender não corresponde a finalidades, é porque não é a roda da causalidade que faz girar o trajeto signo-resposta. Ademais, é diverso os aprenderes dos corpos não-pensantes no encontro com um signo, desde que um signo não afecta a todos do

mesmo modo. Primeiro, porque um signo é triplamente heterogêneo³. Segundo, porque o conjunto dos afectados é, por si só, um emaranhado que liga uma diferença a outra diferença. Portanto, já que a aprendizagem (se) passa entre o que afecta e o que é afectado, entre dessemelhantes, indo de uma multiplicidade a outra, torna-se inviável antecipar o que leva cada corpo não-pensante a aprender. Desse processo, sabe-se apenas que, seja lá como for que se aprenda, “é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (DELEUZE, 2003, p. 21).

Em resumo, os signos são heterogêneos e podem desembocar intermináveis criações. Mas não é por meio de significações, reconhecimentos ou reproduções que eles diferem e são desdobrados. É o processo do aprender que os duplica, percorre suas multiplicidades, explora suas singularidades e dispõe seus traços de expressão em planos, sejam de imanência, de composição ou de referência. Independente do plano a ser traçado, é sempre mediante algo inaprendível, dado pelos signos, que eles são traçados, algo que só pode ser aprendido através do exercício transcendente e que coage cada uma das faculdades a aprender o inaprendível que lhe compete.

³ “O signo compreende a heterogeneidade, pelo menos de três maneiras: em primeiro lugar, no objeto que o emite ou que é seu portador e que apresenta necessariamente uma diferença de nível, como duas disparatadas ordens de grandeza ou de realidade entre as quais o signo fulgura; por outro lado, em si mesmo, porque o signo envolve um outro ‘objeto’ nos limites do objeto portador e encarna uma potência da natureza ou do espírito (Idéia); finalmente, na resposta que ele solicita, não havendo ‘semelhança’ entre o movimento da resposta e do signo” (DELEUZE, 1988a, p. 54).

Tem-se nisso “os dois aspectos de um *aprender*, de uma aprendizagem” (DELEUZE, 1988a, p. 268), isto é, a exploração dos signos e a enésima potência das faculdades.

Eis que a aprendizagem se faz o maquinário transcendental que reúne, sem homogeneizar ou mediatizar, as faculdades, além de consistir numa criativa atuação sobre a heterogeneidade implicada nos signos. A memória transcendental bota para funcionar esse maquinário. Por isso, “aprender é relembrar, mas relembrar nada mais é do que aprender” (DELEUZE, 2003, p. 61). Desse modo, a memória transcendental encontra seu objeto, isto é, o tempo, na matéria específica da aprendizagem, nas questões, nos problemas. Assim, pode-se dizer que o aprender introduz o tempo no pensamento. A forma pura do tempo, por sua vez, ultrapassa o fundamento e segue “em direção a um sem-fundo, a-fundamento universal que gira em si mesmo e só faz retornar o por-*vir*” (DELEUZE, 1988a, p. 159).

Com isso, desencadeia-se, pela aprendizagem, um retorno que já não é mais o do saber, “dos indivíduos, das pessoas e dos mundos, mas o dos acontecimentos puros que o instante deslocado sobre a linha não cessa de dividir em já passados e ainda por *vir*” (DELEUZE, 2000, p. 182). É, pois, sob a potência do falso que o aprender arrasa imagens e semelhanças, a-funda fundamentos, recorda-se de deslembanças, pensa pensamentos sem imagens e se move em um espaço puro onde se

dispõem as intensidades. Com efeito, o falso vem a ser a potência artística que dá ao eterno retorno a função fabuladora. É aí que “a mentira da arte serve de veículo para um retorno ao aberto e ao mundo” (ISHAGHPOUR, 2004, p. 106) e se serve do devir criativo para produzir a verdade, desde que “a verdade não tem de ser alcançada, encontrada nem reproduzida, ela deve ser criada” (DELEUZE, 1990, p. 178) e fabulada.

Metamorfosear. Devir. Paradoxar. Repetir... Essas são as relações de forças que permitem a Simulacro esquivar-se do igual, afirmar divergências e fazer retornar, por todas as vezes, o diferente que se refere ao diferente. Assim compreendido, ele é o terceiro tempo da série, a repetição régia que se diz do futuro, produz o novo e afecta o que *devém* no tempo, o precursor sombrio que elimina o círculo do Mesmo e falsifica saberes prefixados. Acontece a Simulacro depor toda verdade pré-estabelecida “para atingir esta potência do devir que constitui as séries ou os graus, que transpõe os limites, efetua as metamorfoses, e desenvolve sobre todo seu percurso um ato de constituir lenda, fabulação” (DELEUZE, 1990, p. 326-327). Assim, ele falseia a sensibilidade que apatiza, a memória que pesa, o pensamento que não-pensa e se pronuncia não “para o hoje, tampouco [...] para o nunca” (NIETZSCHE, 1977, p. 243), mas fabulando um povo e pisando “firme neste solo” (NIETZSCHE, 1977, p. 243) por vir, neste lugar onde se erguem pensamentos que, tal vento forte, “bate nas costas uma

série de rajadas e de choques” (DELEUZE, 1996a, p. 69), não cansa de cindir, fremir, fazer espirrar e ouvir “saúde”.

E, nesse sentido, se tem uma dupla afirmação: “‘sim’ que responde ao ‘sim’” (DELEUZE, 1996a, p. 57). “Atchim!”, primeira afirmação. “Saúde”, segunda afirmação. Duplo poder em afirmar o acaso e o lance de dados, de onde provém todo tipo de combinações e intensas lufadas de vento, irrespiráveis até, arrebatadoras o suficiente para tornar a saúde frágil, esgotar o corpo, avermelhar os olhos, fazer os pulmões tossirem e os ossos sucumbirem. Saúde debilitada que Simulacro não teme, pois sabe que é ela quem dá à vida os “devires que uma gorda saúde dominante tornaria impossíveis” (DELEUZE, 1997, p. 14). Interessa-lhe, sobretudo, que a cada enfermidade é uma saúde que falta, uma potência de vida que se afirma, a “invenção de um povo” (DELEUZE, 1997, p. 15) que se provoca.

6 FULGURAÇÕES DE IMAGENS-TEMPO

Escrever é tantas vezes lembrar-se do que nunca existiu. Como conseguirei saber do que nem ao menos sei? assim: como se me lembrasse. Com um esforço de *memória*, como se eu nunca tivesse nascido. Nunca nasci, nunca vivi: mas eu me lembro, e a lembrança é em carne viva. (LISPECTOR, 1999, p. 385)

Engenhosa máquina produtora de *continuum* de intensidade: a memória é inventiva. Diz-se isso a respeito de uma memória ontológica, uma memória-mundo, impessoal, rizomática, topológica, involuntária e de pura imanência. A-subjetiva e desprendida de quaisquer acidentes, ela jamais reproduz imagens-lembranças, dado que rebatem o passado sobre estratos, decalcam virtualidades e se limitam a recordar experiências passadas. Antes, prefere afastar um passado contingente e empírico, ao mesmo passo que acessa um passado puro, virtual e transcendental, o ser em si do passado.

Por que se trata de uma máquina? Porque com centelhas de esquecimento produz passados imemoriais e com réstias de presentes que não “foram” fabrica “lembranças puras” (BERGSON, 1999, p. 160). Porque engendra um *processus* ativo disposto em um espaço-tempo, no

qual, sempre que um bloco de passado é penetrado, o é de modo singular e criativo. Nesse *processus*, são as conjunções de afectos, os fluxos de intensidades e as zonas de vizinhança que indicam o movimento a ser feito, o caminho a ser traçado e a localização a ser explorada, e não uma suposta flecha do tempo pautada no bom sentido e no bom senso. Por esse movimento nômade, diversas direções são asseguradas concomitantes e indefinidamente. Por esses maquinismos, bordeja-se um passado aberto que estabelece irrestritas conexões em todas suas dimensões, um rizoma temporal a cada vez construído, remontado, criado e recriado em experimentações num tempo presente, não “numa regressão do presente ao passado, mas, pelo contrário, num progresso do passado ao presente” (BERGSON, 1999, p. 280).

Certamente, as singularidades e os acontecimentos, que compõem *uma* vida de pura imanência, “coexistem com os acidentes d’*a* vida correspondente, mas não se agrupam nem se dividem da mesma maneira. Eles se comunicam entre si de uma maneira completamente diferente da dos indivíduos” (DELEUZE, 2002b, p. 14), isto é, numa outra lógica que não a da contigüidade ou da imediatidade. A não ser que seja uma contigüidade à maneira de Kafka: um *continuum* composto por contigüidades, o qual, ao invés de coincidir com o contrário do contínuo, indica “sua construção local, prolongável indefinidamente” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 76) e prolífera, cujos limites são móveis, desmontáveis e deslocáveis.

Clarice Lispector, leitora de Bergson que é, (cf. LISPECTOR, 1999, p. 456), anuncia uma "*ordem do tempo*" (DELEUZE, 1990, p. 325), consoante à temporalidade de uma vida transcendental e à fugacidade do tempo presente, esse tempo que, quando se pensa "como devendo ser, [...] ainda não é" (BERGSON, 1999, p. 175) e, quando se pensa "como existindo, [...] já passou" (BERGSON, 1999, p. 175), de modo que se percebe "*praticamente, o passado, o presente puro sendo o inapreensível avanço do passado a roer o futuro*" (BERGSON, 1999, p. 176).

Mas o instante-já é um pirilampo que acende e apaga, acende e apaga. O presente é o instante em que a roda do automóvel em alta velocidade toca minimamente no chão. E a parte da roda que ainda não tocou, tocará num imediato que absorve o instante presente e torna-o passado. (LISPECTOR, 1998, p. 15).

Trata-se, portanto, sempre de um presente denso que se funde com todo o passado. Confirmando-se a tese de Bergson de que o "passado conserva-se por si próprio, automaticamente. Acompanha-nos, sem dúvida, por inteiro, a cada instante: aquilo que sentimos, pensamos e quisemos desde a nossa primeira infância ali está" (BERGSON, 1964, p. 44), juntando-se sempre ao presente, inchando, avançando, misturando-se com o novo e o imprevisível de cada momento vivido, sem, com isso, absorvê-lo ou eliminá-lo, pois o novo subsiste, conserva o seu ineditismo e a sua força. A coexistência e a simultaneidade do tempo aí expressas correspondem às experimentações topológicas de um eu dessubjetivado, ou, ainda, de um corpo sem órgãos. Ademais, num extrato seguinte,

Clarice também aponta a potência do devir no "*tempo como série*" (DELEUZE, 1990, p. 326):

Preciso de novos sinais e articulações novas em formas que se localizem aquém e além de minha história humana. Transfiguro a realidade e então outra realidade, sonhadora e sonâmbula, me cria. (1998, p. 21).

O devir é esse que transfigura, metamorfoseia a realidade, transpõe seus limites e coloca em questão as forças instituídas. Furta-se ao presente, à história e à sucessão empírica do tempo em favor de individuações infinitizadas e extensivas. Paradoxalmente, o devir afirma, por um lado, a simultaneidade das pontas de presente, rompendo "qualquer sucessão exterior e efetuando saltos quânticos entre os presentes redobrados do passado, do futuro e do próprio presente" (DELEUZE, 1990, p. 325-326); por outro lado, a coexistência de todos os lençóis de passado, "com a transformação topológica dos lençóis, e a ultrapassagem da memória psicológica rumo a uma memória-mundo" (DELEUZE, 1990, p. 325). Com isso, o devir produz a ressonância entre as séries, suprime o bom senso indicador de uma direção única do tempo e o bom sentido orientador de uma suposta direção correta.

A coexistência das relações no tempo, a simultaneidade dos seus elementos internos e a potência do devir que as coloca em comunicação são responsáveis por contra-efetuações e transmutações no tempo que dura (cf. BERGSON, 1964, p. 44). Além de que essas imagens-tempo

duplicam o que acontece e colocam em xeque as noções de verdadeiro e falso. Seguramente, os acontecimentos componíveis de um corpo que dura não pré-existem, não são fechados ou independentes; ao contrário, são constituídos, modificados e deslocados indefinidamente. Guimarães Rosa, no fragmento abaixo, descreve um processo afim, no qual um mesmo acontecimento se multiplica e escapa dos confins de uma veracidade histórica e de uma sucessão cronológica do tempo.

E, o que eu fazia, era que eu pensava sem querer, o pensar de novidades. Tudo agora reluzia com clareza, ocupando minhas idéias, e de tantas coisas passadas diversas eu inventava lembrança, de fatos esquecidos em muito remotos, neles eu topava outra razão; sem nem que fosse por minha própria vontade. (ROSA, 1958, p. 400).

Guimarães Rosa nos remete a lembranças puras, lembranças desligadas de prolongamentos empíricos e tecidas com fiapos de virtuais. Das cristalizações de uma lembrança inventada, exalam-se fragrâncias virtuais e intempestivas. Para tanto, um tempo crônico, isto é, não-cronológico, borra as fronteiras do atual e do virtual, torna-os indiscerníveis e faz-se potência do falso ao agenciar presentes impossíveis e subtrair, de suas maquinações, qualquer ânsia pela verdade. Pode-se dizer, ainda, que o verdadeiro se torna verdadeiro, justamente, quando é falseado, pois aí segue a multiplicidade e a variação contínua de *uma* vida imanente, compreende que a verdade se faz inesgotavelmente e não condiz com estratos estáticos e unificantes duma transcendência. Faz-se e desfaz-se, cria-se e recria-se, e, aos

moldes do “gêmeo dogon” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 27), apanha matéria intensa do bocado de placenta que carrega consigo e rompe com esquemas sensório-motores prolongadores da percepção. Diante disso, “o passado pode ser verdadeiro sem ser, necessariamente, verdadeiro” (DELEUZE, 1990, p. 160), e a produção da verdade se compromete, unicamente, com experimentações do aqui-agora, mesmo que tais experimentações coincidam com contradições e alterações em verdades precedentes.

Os agenciamentos das imagens-tempo são, portanto, diferentes e traçam planos distintos. O tempo crônico está de acordo com os diagramas, os mapas, a memória ontológica e as singularidades. Já o tempo cronológico ajusta-se aos decalques, à memória psicológica e aos sujeitos. Mas, em todo caso, “o fundamento do tempo é a Memória” (DELEUZE, 1988a, p. 142), ela é “a síntese fundamental do tempo que constitui o ser do passado (o que faz passar o presente)” (DELEUZE, 1988a, p. 142) e que estabelece relações a curto prazo ou a longo prazo com as imagens-tempo.

Certamente, entre uma memória a curto prazo e uma a longo prazo, “a diferença não é somente quantitativa: a memória curta é de tipo rizoma, diagrama, enquanto que a longa é arborescente e centralizada” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 25). A memória curta é constituída por intermezzos, entre-momentos, entre-tempos dispostos

num plano rizomático ilimitado, com inúmeras possibilidades de abordagem. Tal plano possui n articulações e, por operar-se nele por meio de experimentações, faz do nomadismo seu movimento por excelência, e do esquecimento seu processo de criação a desprender lembranças puras de um passado virtual. E, por advir de um movimento duplo de esquecimento e de criação, as lembranças puras não resultam de um mero estado cerebral. “O estado cerebral prolonga a lembrança; faz com que ela atue sobre o presente pela materialidade que lhe confere; mas a lembrança pura é uma manifestação espiritual” (BERGSON, 1999, p. 281) que vai de um passado virtual ao presente, duplica o presente e depois volta ao passado virtual e reduplica o esquecimento que lhe é coextensivo. Assim, o passado, o presente e o futuro são matérias de experimentações liberadas de uma ordem cronológica, de prolongamentos empíricos e de um compromisso com a verdade factual.

Uma memória longa, por sua vez, decalca o exercício transcendente sobre o exercício empírico; apreende um passado contingente; registra os acontecimentos que transcorrem em uma vida sob a forma de imagens-lembranças e faz funcionar prolongamentos que figuram respostas a algum apelo do presente. Com isso, ela segue do presente em direção ao passado, encarna uma lembrança pura e volta ao presente, trazendo à tona uma imagem-lembrança que “só participa do passado através da lembrança da qual ela saiu” (BERGSON, 1999, p. 164). Portanto, uma

imagem-lembrança atualiza uma virtualidade, “representa o antigo presente que o passado ‘foi’” (DELEUZE, 1990, p. 70) e “tende a viver numa imagem” (BERGSON, 1999, p. 158).

Logo, a memória longa difere da memória curta não só quantitativamente, mas, sobretudo, por assimilar situações e idéias que não cabem à memória curta, bem como por proceder e se constituir diferentemente. Contudo uma não se opõe à outra de modo excludente. Possuem diferenças de natureza, porém não há entre elas oposição extremista, primazia ou “contrariedade factícia” (BERGSON, 1999, p. 287), assim como “nada autoriza a postular a existência de interações mais fortes num sentido, [...] do que no sentido inverso!” (GUATTARI, 1988, p. p. 142). Além disso, mesmo quando a memória longa traduz e reproduz, aquilo que ela decalca, “continua a agir nela, à distância, a contratempo, ‘intempestivamente’, não instantaneamente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 26). Evidencia-se, dessa forma, que há um limite inassinalável entre a imagem atual e a virtual, apesar dessas se distinguirem nos termos que se referem à atualização.

De mais a mais, há de se considerar que o mapa ou o rizoma têm várias entradas, de forma que se pode ingressar neles “pelo caminho dos decalques ou pela via das árvores-raízes” (DELEUZE; GUATTARI 1995a, p. 24). Logo, até as imagens-lembranças, os retratos de família, as lembranças edipianas de infância e toda forma de memória molar que

confere um beco sem saída pode ser boa, “na medida em que pode fazer parte do rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 8). De fato, em um rizoma, alguns dos componentes heterogêneos que o compõem assumem, por vezes, o papel de “componentes de passagem” (GUATTARI, 1988, p. 142), de desterritorialização ou de transdução. A função desses não se restringe à interação ou efeitos de transição. “Eles são portadores de chaves diagramáticas que a consistência abstrata dos núcleos maquínicos recepta. É através deles que os mundos possíveis e os mundos reais se afrontam e proliferam” (GUATTARI, 1988, p. 143-144).

Com efeito, nunca se trata de uma inserção definitiva em um dos tipos de memória, desde que os componentes de passagem vão de uma a outra, numa variação contínua. Por um lado, a forma empírica da memória estabelece relações lineares, causais, substancializadas, encadeáveis e mecânicas entre seus componentes. Por outro, a forma transcendental captura “materiais e forças de uma outra natureza, em vez de uma sucessão regrada formas-substâncias” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 150), é sublinear, não localizável e maquínica. No entanto, nenhuma das duas se compõe de uma vez por todas, desde que formam um longo circuito, no qual uma afecta a outra, se multiplica e se diferencia. Ademais, há vestígios de raízes e de árvores nos rizomas e há manifestações de rizomas nas árvores e raízes. Entretanto deve-se ressaltar, aqui, que se a memória transcendental “merece ainda o nome

de memória, já não é porque conserve imagens antigas, mas porque prolonga seu efeito útil até o momento presente” (BERGSON, 1999, p. 89), ativa o passado em si e fabula um por vir.

Nessa direção, pode-se concluir que todas as vezes que Deleuze expressou que não se cria com memórias e com lembranças de infância, assim fez porque a função criadora “não tem nada a ver com lembranças reprimidas, tampouco com fantasias” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 94). A memória produz com “*blocos de infância*” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 114), crie-se, devém criança e não se presta a fazer o papel de arquivos ou a restituir a criança empírica. A fabulação é criação de novidade, é invenção e memória involuntária a promover devires. Com efeito, para fabular, “a dupla verdade da invenção e da memória é necessária como pão” (MANDELSTAM, 1996, p. 49), pois “recordar também quer dizer inventar” (MANDELSTAM, 1996, p. 47), querer para trás e recuperar de maneira criativa o ser em si do passado.

7 CENA INFANTIL

Uni Duni Tê
Salamê, mingûê
Um sorvete colorê
O escolhido foi você.
(ALMEIDA, 1998, p. 78)

A “cena infantil” (DELEUZE, 1988a, p. 206) é cristal do tempo, é pura indiscernibilidade, é coalescência, é circuito estreito de um atual e de um virtual que se intercambiam o tempo todo e coexistem, é acontecimento extratemporal que compõe blocos de infância e não cessa de inflamar o “em-devir”, ao pôr “em comunicação as duas séries de base, a dos adultos que conhecemos criança, a do adulto que somos com outros adultos e outras crianças” (DELEUZE 1988a, p. 206). É Aion que subdivide o presente da cena infantil em acontecimento já passado e ainda por vir e, desse modo, a faz contemporânea da adultez. É Mnemósina que dá a ela um passado puro, “um passado que jamais foi presente” (DELEUZE, 1988a, p. 145) e a faz surgir, a cada vez, virginal e inesgotável.

Cena de *uma* vida de pura imanência que faz ressoar singularidades em um meio pré-individual e que faz da “ressonância interna” (SIMONDON, 1993, p. 106) uma cifra de individuações impessoais. Infantil de *uma* vida a-subjetiva que não se diz nem de um antes, nem de um depois. Com efeito, o acontecimento infantil é, aqui, o precursor sombrio que converte uma seqüência empírica em série, percorre a primeira série e a segunda série, relaciona a diferença de uma à diferença da outra e forja o eterno retorno ao produzir a terceira série e reformar um círculo tortuoso. Procedimento no qual desencadeia devires e, de jeito nenhum, proporciona reprodução. Dado que uma série não é cópia da outra, não fornece modelo para a outra e não imita a outra. Pelo contrário, integra “um tornar-se-criança do adulto preso no adulto” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 116) e “um tornar-se-adulto da criança presa na criança” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 116), o que não tem nada a ver com recordar ou remontar à própria infância.

A cena infantil não é, portanto, uma imagem-lembrança a prolongar um infantil empírico e a atualizar virtualidades. Longe disso, encarna o diferenciador que está sempre a realçar novos traços de uma cena rarefeita e que entra, constantemente, “em relação com elementos autenticamente virtuais, sentimentos de *déjà-vu* ou de passado ‘em geral’” (DELEUZE, 1990, p. 71). Duplica uma linha ou um ponto que salta da imagem virtual e promove uma cristalização dessa virtualidade.

É, pois, dessa forma, que a cena infantil suscita devires ao invés de arquivar ou apontar para a efetuação da infância ou da adultez na história. Além de certificar a fluidez contínua do tempo, o qual é indivisível e elástico. À vista disso, pode-se dizer, junto com Bergson, que “o organismo vivo é algo que dura” (1964, p. 53), desde que “o seu passado prolonga-se inteiro no seu presente, e aí permanece atual e agindo” (1964, p. 53). Desse modo, exclusivamente, “do ponto de vista dos presentes que passam na representação” (DELEUZE, 1988a, p. 206), pode-se considerar a infância e a adultez como séries sucessivas. Acerca de *uma* vida de pura imanência, na qual só há entre-tempos, entre-momentos e “a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido” (DELEUZE, 2002b, p. 14), de maneira alguma, a infância e a adultez representam demarcações de momentos.

E, ainda que ambas sejam consideradas como segmentos de *uma* vida, isso não é contraditório por essas alçadas. Mesmo Deleuze e Guattari, afirmam que “somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 83). Porém eles privilegiam um modo flexível de ver e de tratar as segmentaridades, sinalizam que os elementos de um segmento passam por outros segmentos, se imiscuem e se combinam de diversas formas. Assim, algo (se) passa de um segmento a outro. Algo (se) passa entre a infância e a adultez que não está nem em uma nem na outra.

Nesse sentido, infância e adultez são acontecimentos, simultaneamente, passados e futuros, que dividem o presente ao infinito, rejuvenescem e envelhecem a um só tempo, se inventam, se reinventam e se esquivam ao estado de coisas. Deslizam pela história embaralhando-a, desterritorializam-se e seguem percursos, em velocidades e direções variadas, que levam uma para a vizinhança da outra e as dispõem sempre no meio de multiplicidades sinuosas, porosas e fortuitas. As partículas moleculares que as arranjam definem-se segundo relações de movimento e de velocidade, afectos, graus de potências e encontros com signos que afectam e exprimem mundos possíveis. Linhas emaranhadas, fluxos, intensidades, segmentos entrelaçados e dinâmicos contornam e perpassam essas inapreensíveis partículas e dão visibilidade não a “sujeitos, pessoas ou caracteres que se deixam assinalar, formar, desenvolver” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 140), não a estados justapostos que se ajustam a um tempo intermitente.

Logo, nem infância nem adultez estabelecem acordos com as “noções estáticas de essência e de ‘ser’ já–e-para-sempre constituído” (SILVA, 2003b, p. 5), não são “formas que se organizam em função de uma estrutura” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 140) ou “que se desenvolvem em função de uma gênese” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 140), não são qualidades ou propriedades físicas que ocupam um corpo, e não são, a bem dizer, senão forças e devires que passam por um corpo e compõem “singularidades soltas, de nomes, sobrenomes, unhas,

animais, pequenos acontecimentos: o contrário de uma vedete” (DELEUZE, 1992, p. 15).

Certamente, para lograr a forma de expressão e a forma de conteúdo da pura matéria intensa de tais acontecimentos, é preciso “*abrir* as palavras, as frases e as proposições, *abrir* as qualidades, as coisas e os objetos” (DELEUZE, 1988b, p. 62), é preciso extrair da língua enunciados, é preciso extrair da vista visibilidades. Abaixo o significante! Abaixo o significado! E, pode-se dizer, ainda, que infância e adultez são constituídas tanto “por conteúdos e expressões formalizados em graus diversos, assim como por matérias não formadas” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 13) que as fazem fugir por todos os lados.

Diante disso, mais valem os verbos no infinitivo que os substantivos ou os adjetivos para expressar incorpóreas multiplicidades, pois não indicam substâncias, mas ações; não figuram identidades, mas singularidades. Por exemplo, no lugar dos substantivos infância e adultez, os quais se referem à interioridade dos corpos e estão subordinados ao verbo ser, pode-se pensar nos verbos infanciar e adultizar, que acentuam o que se faz e o que se passa pela superfície, indicam devires e processos, fazem o verbo ser vacilar, minam suas fundações e o sobrevoam ao invés de povoá-lo. Assim, ao dizer que “Gabi adultiza” ao invés de “Gabi é adulta”, indica-se um “dever em si mesmo que está sempre, a um só tempo, nos esperando e nos precedendo como uma

terceira pessoa do infinitivo, uma quarta pessoa do singular” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 78), contendo uma parte que não se efetua, que sobrepõe os corpos nos quais se engendra como um vapor incorporal que se eleva a eles e permanece inassimilável.

De acordo com Larrauri e Max, “não se pode falar assim, porém talvez se pode começar a pensar assim, a pensar em um mundo em que não há árvores e casas e adultos e crianças, [...] mas onde se ‘arvoreia’, se ‘caseia’, se ‘adulteia’, se ‘crianceia’” (2000, p. 25). Interessa, pois, corromper qualquer vestígio de um ser com contornos estáticos e impedir que árvores, casas, crianças, adultos sejam aprisionados no interior, inerte e rígido, do verbo ser. Ao liberá-los de tal estrutura, o que se tem são visibilidades, não “formas que se revelariam ao contato com a luz e com a coisa, mas formas de luminosidade, criadas pela própria luz e que deixam as coisas e os objetos subsistirem apenas como relâmpagos, reverberações, cintilações” (DELEUZE, 1988b, p. 62).

Já se compreende, aqui, que dizer a infância e a adultez, compará-las ou explicá-las não é possível, visto que não há idade, identidade ou essência que comportem suas multiplicidades. Ambas nunca são identidades fixas, capturáveis ou pré-determinadas, jorram uma imprevisível novidade no mundo, se constroem, se diferem incessantemente de si mesmas e transcendem a qualquer finalidade,

“se entendermos por finalidade a realização duma idéia concebida ou concebível por antecipação” (BERGSON, 1964, p. 227).

Propõe-se, então, que se passe a pensar com base em uma “metafísica da intensidade ou da potência, uma metafísica na qual não se pergunta mais sobre um ente ‘que coisa é’, mas de quais afecções e intensidades é capaz” (ANTONELLO, 2001, *on line*). Nessa perspectiva, fica interdita qualquer tentativa de prever a infância e a adultez, ainda que se tenham esquadrihadas as condições e os contextos em que elas são produzidas. A imanência de *uma* vida é irreduzível tanto a um sujeito quanto a um objeto, é impessoal e não se confunde com nenhuma criança ou adulto, se delinea em função de uma geografia e não de uma história, ou seja, não se constitui segundo uma forma ou uma função que a anteceda ou a dite. Qualquer forma ou função que venha a ter só será definida pelas relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão estabelecidas entre suas partículas e não o inverso. De modo que, nas composições de *uma* vida imanente, o que conta é o devir, o meio e não o começo ou o fim.

E aqui, novamente, as imagens-lembrança, as lembranças de infância e as referências às histórias de família estão sobre um outro plano que não o plano do tempo crônico fabulador de verdades. Pois, nesses casos, o real subentendido é confirmado por sua continuidade, as relações temporais são prolongáveis, localizáveis, e passam por

encadeamentos atuais. Referem-se, portanto, a um tempo cronológico, no qual não há lugar para rupturas em proveito de outras relações ou potências. Com efeito, convém às lembranças, também, uma remissão ao subjetivo e ao objetivo. Diferenciam-se nesse ponto, mais uma vez, da imagem-tempo pertinente ao devir, o qual dissolve qualquer subjetivismo ou objetivismo, e se situa sempre numa zona de indiscernibilidade e indeterminabilidade, onde não se distingue mais real de imaginário, nem se sabe mais quem devém quem.

A cena infantil, por sua vez, está para o tempo crônico, desde que ela se faz sempre mais ou menos que o real, nunca igual, tornando o verdadeiro e o real indecíveis e constituindo uma “imagem-cristal” (DELEUZE, 1990, p. 88) que “nunca pára de (ao mesmo tempo) absorver e criar seu próprio objeto” (DELEUZE, 1990, p. 88). Assim, duplica a história e está sempre a captar algum fragmento do passado puro, a dar-lhe visibilidade sem conduzi-lo ao presente que ele foi e sem submetê-lo ao presente imediato para o qual ele é passado.

Aí se opera a função fabuladora que não está voltada nem para prolongamentos empíricos que confirmam a história, nem para encadeamentos cronológicos que tendem a disciplinar o tempo. Ao contrário, ela “coloca no presente diferenças inexplicáveis; no passado, alternativas indecíveis entre o verdadeiro e o falso” (DELEUZE, 1990, p. 161) e contribui para a invenção de uma cena infantil que falta. A

imagem-cristal que reflete a cena infantil reativa a produção desejante, faz proliferar conexões e experimentações de blocos de infância e fabula “‘uma’ criança molecular” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, 92) contrária “à criança que fomos, da qual nos lembramos ou que fantasmamos, a criança molar da qual o adulto é o futuro” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, 92). E isso, “não porque os conteúdos do tempo sejam variáveis” (DELEUZE, 1992, 85), mas porque o cristal, sob a potência do falso, se desloca no tempo e com o tempo e libera-o do compromisso com o movimento e com a verdade.

Assim, a cena infantil encontra-se, permanentemente, em “‘flagrante delito de fabular’” (DELEUZE, 1992, p. 157). Isso, por condensar uma imagem virtual e uma imagem atual que estão em constante dupla-captura, se afectam, se desterritorializam, formam “um único e mesmo devir, um único bloco de devir” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10) que avança e puxa as duas imagens simultaneamente e já não se diz inassinalável, mas, sim, indiscernível. De modo que, as ligações efetuadas que as conectam se mostram evanescentes e portam sempre “pontos relativamente livres ou desligados, pontos de criatividade, de mutação, de resistência” (DELEUZE, 1988b, p. 53).

E, nesse caso, para expor as relações de forças e registrar os percursos de tal imagem-cristal, há de se retomar, continuamente, a construção de mapas que desdobram o cristalino, apontam a longitude e a latitude que constituem a imagem virtual, focalizam meios de estruturas virtualmente cristalizáveis e apreendem os traços de expressão, totalmente reversíveis, do par atual-virtual, ora límpidos, ora opacos. É essa diagramação que dá conta de entrelaçar o visível e o enunciável da cena infantil, abordar uma infância universal, do mundo, da vida, de ninguém em particular, gozar uma infância que contagia e transita livremente e, por fim, mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos lados e traçam linhas variáveis e provisórias.

8 EDUCAÇÃO CRIANCEIRA

Isto não é história porque não conheço história assim,
mas só sei ir dizendo e fazendo: é história de instantes
que fogem como os trilhos fugitivos que se vêem da
janela do trem.
(LISPECTOR, 1998, p. 67).

No lugar dos números, letras: a, b, c, d, e, f... Maiúsculas. Minúsculas. Cursivas também. Conta-se que, naquela sala de aula, o alfabeto do pensamento imprimiu suas letras em dados que dão a pensar. Desde então, de um canto ao outro, agitam-se os dados, misturam-se as letras, circulam, pululam, flutuam, juntam-se, repetem-se e, assim, contagiam todo o pensamento com o próprio movimento do eterno retorno. Mediante a mobilidade do “alfabeto do pensar” (Cf. DELEUZE, 1988a, p. 296), o pensamento entra no fluxo do aprender, descarrega-se do peso do saber, direciona-se para onde não há mais memória empírica e põe-se a erigir novos começos, como faz a criança presente no discurso das três metamorfoses de Zaratustra⁴.

⁴ Referência ao discurso “Das três metamorfoses” do livro Assim falou Zaratustra de Friedrich W. Nietzsche.

Aliás, é também nessa última metamorfose que Zaratustra, intrigado, pergunta: “Mas dizei, meus irmãos, que poderá ainda fazer uma criança, que nem sequer pôde o leão? Por que o rapace leão precisa ainda tornar-se criança?” (NIETZSCHE, 1977, p. 44). Por que o leão, aquele que criou para si a liberdade de volver-se em novas criações, o direito de criar novos valores, precisa ainda tornar-se criança? Diz-se isso, porque é ao devir-criança que o leão torna-se capaz de ultrapassar-se, deixar-se para trás e inaugurar “um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer ‘sim’” (NIETZSCHE, 1977, p. 44).

Não basta que o leão, com a sua língua rugidora, faça a caverna estremecer (cf. NIETZSCHE, 1977, p. 327), o teto rachar, o valor oscilar, toda a verdade rodopiar e um bom “não” venha a pronunciar. Basicamente, por permanecer preso àquilo que nega, mostra-se incapaz de expulsar o habitual, de dizer o “sim” para o jogo da criação e dar passagem aos devires. Portanto, é necessário que ele entre em devir-criança para criar outros valores e distintas possibilidades de vida. Granjear as condições para repudiar os deveres e os valores é seu mérito. Ignorar as experimentações para inventar novas articulações às forças que o habitam e o atravessam é seu demérito.

Em proveito de tal metamorfose, pergunta-se: Pode o devir-criança também dizer o criativo “sim” no âmbito da educação? Pode a educação

tornar-se criança como o leão o fez? De fato, a educação mesma não tem um devir, porque é majoritária e supõe um estado de dominação, mas é correto, também, que “o que nos precipita num devir pode ser qualquer coisa, a mais inesperada, a mais insignificante” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 89). Em todo caso, “não se desvia da maioria sem um pequeno detalhe que vai se pôr a estufar, e que [...] arrasta” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 89) o majoritário para a vizinhança de uma minoria.

Diante disso, ainda que a educação seja majoritária, devir minoritário lhe é possível. E aí, quem sabe, ela venha a cranceirar e, uma vez traçada com linhas cranceiras, crie-se a partir de risos e encontros, dê a pensar, dê prazer, faça rir e ria do saber sério e moralizador que povoa os espaços educacionais, ria das especulações convictas de saberem a infância, ria dos pareceres crentes de dizê-la, ria do estado de corpo certo de fixá-la. De sorte que, de tanto rir, dissipe as certezas, desaloje os pensamentos, possibilite o devir de outros infantis em seus espaços-tempos e produza em si mesma um infantil molecular.

É, pois, factível que a cranceiria vare a educação com linhas “profanas” (LARROSA, 1999) e “infernais” (CORAZZA, 2002), cause fissuras na suposta substancialidade do sujeito, e, desse modo, faça aí emergir devires outros. Afora isso, que embaralhe tanto os códigos, mais tanto, que a educação seja atravessada por risos e gozos. Afinal,

“não se pode deixar de rir quando se embaralham os códigos” (DELEUZE, 1985a, p. 64). Dionisiáco, o riso coloca o pensamento ao ar livre e o faz “tanto mais criativo quanto menor for seu abrigo” (BADIOU, 1996, p. 69). Criança, a educação pode alçar vôos sobre si mesma, sobre os saberes instituídos por ela e ausentar-se desse lugar que funda leis, normas e verdades. A ponto de se colocar às costas do inesperado e se lançar para além do saber concludente, fixo e iniludível.

De certa maneira, ao devir criança, a educação se põe em atenção às crianças, não se posicionando no lugar das crianças, não se pronunciando em nome delas ou falando sobre elas, mas promovendo uma desterritorialização do conceito *criança*, construindo uma ruína⁵ para ele e esforçando-se em lhe dar boas escovadas⁶. Trata-se de um duplo devir. Nesse caso, parafraseando Deleuze e Guattari, pode-se dizer que a educação não é criança, mas se torna. Torna-se criança, não pára de se tornar, talvez “para que” a criança, que é criança, se

⁵ “Um monge descabelado me disse no caminho: eu queria construir uma ruína. Embora eu saiba que ruína é uma desconstrução. Minha idéia era de fazer alguma coisa ao jeito de tapera. Alguma coisa que servisse para abrigar o abandono, como as tapers abrigam. Porque o abandono pode não ser apenas de um homem debaixo da ponte, mas pode ser também de um gato no beco ou de uma criança presa num cubículo. O abandono pode ser também de uma expressão que tenha entrado para o arcaico ou mesmo de uma palavra. Uma palavra que esteja sem ninguém dentro. (O olho do monge estava perto de ser um canto.) Continuou: digamos a palavra AMOR. A palavra amor está quase vazia. Não tem gente dentro dela. Queria construir uma ruína para a palavra amor. Talvez ela renascesse das ruínas, como lírio pode nascer de um monturo. E o monge se calou descabelado” (BARROS, 2000, p. 31).

⁶ “Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma” (BARROS, 2003, p. 1).

torne ela mesma outra coisa e possa escapar a sua agonia⁷. Com isso, a educação nem se afina com a busca de supostas essências que se dizem das crianças nem se presta à função de prepará-las para serem, no futuro, cidadãs comprometidas com a construção de um mundo melhor ou trabalhadoras competentes e adultas bem resolvidas. Mesmo porque, essas tarefas são indignas de tudo que seja da ordem da duração e é o que há de menos interessante para se fazer com as crianças.

À medida que são destituídos os significados atribuídos e afixados à concepção de criança, a mesma deixa de ser restringida a uma significação pré-estabelecida e imóvel, dissolve limítrofes e passa a sair por aí a devir outro e a acontecer, se faz fluída e se distancia de definições. Apesar das tantas tentativas de se dizer quem são as crianças, essas estão além de qualquer conhecimento que se venha a ter acerca delas e aquém de todas formas de controle, todos estratos e estratificações. Haja vista que “são acontecimentos, não conceitos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 80).

Tem-se em vista, portanto, uma educação que seja capaz de despropósitos e de despojamentos, que ouse vacilar, criar-se, recriar-se, que apreenda as velocidades que atravessam um devir-minoritário e trace linhas que botem para fugir os saberes já consolidados. Assim,

⁷ “O pensador não é acéfalo, afásico ou analfabeto, mas se torna. Torna-se índio, não pára de se tornar, talvez ‘para que’ o índio, que é índio, se torne ele mesmo outra

quem sabe, tanto deixe de ensinar soluções, o que seria análogo a reduzir e fixar, em um resultado, a heterogênea relação signo-resposta; quanto não compareça, frente aos estudantes, para explicar os signos, o que seria correspondente a explicar o inexplicável e despecuniar o pecunioso. De forma a compreender que signos e problemas estão perplacados, desenrolam-se por meio de pensares e, ao mesmo tempo, fazem um pensar se proliferar. Bem como, que as respostas não esgotam os problemas, são ilimitadas e, principalmente, são diferentes e divergentes.

Note-se, porém, que se trata não de uma recusa a explicar signos, ensinar soluções ou transmitir saberes, porque se é emancipador. Nessa educação crianciera não há nenhuma vontade libertadora, como há no caso daquele revolucionário educador, daquele francês exilado nos Países Baixos⁸. Por um lado, o posto de quem sabe, fala, explica, transmite e representa o já-pensado não lhe pertence. Por outro lado, o posto de quem não fala e não explica, por motivos emancipatórios, também não lhe diz respeito. Desvirtuada a falar pelos outros ou a testemunhar um povo passado, a educação crianciera não consegue nada mais do que “pôr no mundo algo incompreensível” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 48).

coisa e possa escapar a sua agonia” (1992, p. 141-142).

⁸ Referência ao mestre ignorante, Joseph Jacotot, retratado no livro de Jacques Rancière (cf. 2002).

Em verdade, ela não conhece gramática ou outros domínios antevistos por uma linguagem. Conhece apenas um alfabeto. E faz uso dele para pensar e dar a pensar. Assim, sua língua só emite sons gogos ou mesmo silenciosos, inaudíveis para os ouvidos afeitos com o hoje e, se chega a falar, é porque aprendeu a tartamudear ou deu para delirar. Mas, em geral, ou a palavra lhe falta, ou está presente e corrói sua língua, como se uma terrível inaptidão para o que chamam de fala lhe tomasse e só conseguisse provocar um tropeço, um desacerto, uma fala que vem antes das palavras, uma fala que se adianta e “fala antes de saber” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 48).

À educação crianceira cabe apenas “emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 1988a, p. 54). De resto, é o aprendiz que “constitui e inventa problemas práticos ou especulativos como tais” (DELEUZE, 1988a, p. 269). Desde que “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender — que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (DELEUZE, 1988a, p. 270), só o aprendiz pode traçar o plano do seu aprender, só ele pode cartografar seus percursos e encontros.

Em favor desse mapa, traçado por cada aprendiz, o professor somente pode jogar os dados. Jogo desprovido de certezas e de garantias, império do acaso. Jogo sem vencedores, vencidos ou regras

pré-existentes, no qual “cada lance inventa suas regras, carrega consigo sua própria regra” (DELEUZE, 2000, p. 62) e não possui finalidades com as quais contar, pois “o universo não tem finalidade, não existe finalidade a esperar, assim como não há causas a conhecer” (DELEUZE, 1976, p. 22).

Pode-se dizer que, nesse processo do aprender, se “faz tudo por insuflação, inspiração, evaporação, transmissão fluídica” (DELEUZE, 2000, p. 91), tudo se devém, se contagia e se compõe com as mais diversas forças e fluxos. De maneira que o aprendiz poderia até declarar junto com o poeta: “Tem hora leio avencas. Tem hora, Proust. Ouço aves e beethovens. Gosto de Bola-Sete e Charles Chaplin” (BARROS, 1998, p. 45)⁹. Daí decorre que toda escolha feita é temporária, intempestiva, e se dá “como uma causa imanente não-unificadora, [...] cujo efeito a atualiza, integra e diferencia” (DELEUZE, 1988b, p. 46). Assim, a única coisa que interessa é saber se o encontro aumentou ou não a potência de pensar.

Com efeito, o que pode um pensar, obedece menos à promoção do saber do que à nulidade dele. Importa, pois, abrir o pensar ao aprender, ao invés de cercá-lo e capturá-lo por meio de saberes e resultados. Com isso, engendra-se no aprender a criação de um duplo e não de uma cópia. Cria-se um pensamento sem imagem e não uma imagem

dogmática do pensamento. Segue-se uma *paidéia* e não um método¹⁰. Propicia-se encontros e persegue-se, não a solução e o saber, mas os acontecimentos, as singularidades e as conjugações de fluxos. Desenrola-se planos problemáticos “na vizinhança das quais se organizam as soluções” (DELEUZE, 2000, p. 59).

Talvez seja por isso que a educação crianciera não dispõe de um método. À vista de um, tal qual fio de Ariana, não se tem nada além de um meio capaz de designar caminhos, demarcar fronteiras, auxiliar o trânsito dentro de labirintos e “garantir a possibilidade de sairmos dele” (DELEUZE, 1976, p. 90). Porém, se há um labirinto na educação, há de se perder nele. Abrigar-se em seus abandonos. Entregar-se à solidão que marulha seus traçados. Dançar sob o canto que ali entoia o acaso. E, por fim, seguir as pistas rasuradas pelas forças puras que por ele passam. Essa é a mais intensa expressão da inexistência de um método para pensar e dar a pensar. Desde sempre, não há nenhum método capaz de produzir pensamentos e aprender o inaprendível. Apenas “um violento adestramento” (DELEUZE, 1988a, p. 270), um dinâmico revezamento, uma louca alternância entre quem fala e quem ouve.

⁹ “Bola-Sete é filósofo de beco” (BARROS, 1998, p. 81).

¹⁰ “Os Gregos não falavam de método, mas de *paidéia*; sabiam que o pensamento não pensa a partir de uma boa vontade, mas em virtude de forças que se exercem sobre ele para coagi-lo a pensar. Até mesmo Platão distinguia ainda o que força a pensar e o que deixa o pensamento inativo; e no mito da caverna subordinava a *paidéia* à violência sofrida por um prisioneiro, quer para sair da caverna, quer para voltar a ela (95). É esta idéia grega de uma violência seletiva da cultura que Nietzsche reencontra em textos célebres” (DELEUZE, 1976, p. 89).

Apenas um descontrole absoluto da língua, uma linha de feiticeira perturbadora ao invés de um fio no labirinto.

No entanto, não é desverdade que, de vez em quando, avista-se um cata-vento ou uma biruta na “tenda multicolor” (NIETZSCHE, 1977, p. 204) utilizada para dar aulas. Ali, esses objetos são dispostos a fim de captar a direção e a velocidade dos ventos. Pois, embora não exista “o caminho” (NIETZSCHE, 1977, p. 201), é certo que “muitos caminhos há e modos de superá-lo” (NIETZSCHE, 1977, p. 205). Cabe a cada um inventar suas próprias pegadas, escolher para onde remar seu barco e aprender a identificar “que vento é bom e favorável à sua navegação” (NIETZSCHE, 1977, p. 276). Nisso está o desfazimento de um grande mal-entendido. Uma educação em devir minoritário não fica à deriva, para lá e para cá, sem saber mapear os próprios percursos. Todavia, é só à maneira dos nômades que ela vai de um ponto a outro. De tal maneira que os pontos não antecedam os trajetos e não configurem limites. São os trajetos que fabricam os pontos e rumam em suas direções sem deixar de terem consistência ou independência próprias.

Nota-se, facilmente, que muitas velocidades e afectos imensam e perpassam essa ridente tenda multicolor. Por lá, não se vê ar condicionado, nem “estrelinhas penduradas no peito” (NIETZSCHE, 1977, p. 184), não há recompensa nem castigo e, se alguns estudantes trajam uniformes, decerto não é “uniforme o que escondem lá dentro”

(NIETZSCHE, 1977, p. 63). E, já que “não se voa à primeira” (NIETZSCHE, 1977, p. 201), que não se pensa e não se extrai, de imediato, conceitos de opiniões, perceptos de percepções e afectos de afecções, que as idéias faltam e fogem, há também toda uma movimentação de forças a chocalhar “palavras e dados de jogar” (NIETZSCHE, 1977, p. 181), para dar a pensar e a virar pelo avesso as práticas docentes centradas na transmissão de conteúdos e destinadas à assimilação e reprodução. Não é, exatamente, com estas matérias que os estudantes se encontram para aprender, mas com eventuais signos emitidos por elas e tudo o mais que for capaz de arrombar pensamentos.

Desse modo, o professor passa não a “predizer, mas estar atento ao desconhecido que bate à porta” (DELEUZE, 1996a, p. 94), a captar as forças que inflamam as aulas e a traçar linhas de fissura, hábeis em “desenredar as linhas de um dispositivo, [...] construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas” (DELEUZE, 1996a, p. 84). E, por fim, atravessar os conteúdos com “algo que não seja codificável, embaralhar todos os códigos” (DELEUZE, 1985a, p. 59), substantivos, verbos, sujeitos, equações e funções.

A educação crianciera assume essa ventura para si não porque seja sortilêga, pois não o é, mas porque é jogadora de dados; não porque tenha uma sortilha, pois não a tem, mas porque sabe afirmar o anel dos anéis, o anel do retorno. E, ainda, porque aprendeu a cozinhar “todo e

qualquer acaso" (NIETZSCHE, 1977, p. 178) numa grande panela disposta no canto da tenda, sem a nenhum malogro temer. Além da panela, também arranjou por ali grandes mesas para jogar dados. Joga e ensina a jogar sem cozê-los sob rezas ou outro chamariz benfazejo. Descarta qualquer carta marcada. Promove uma plena abertura ao fora que violenta o assentado, cria o novo, desmesura a realidade ao invés de limitá-la e a inventa ao invés de reproduzi-la.

Talvez se possa dizer que, com Zaratustra, pode-se aprender a fazer "relha de arado" (NIETZSCHE, 1977, p. 107) para os estudantes. Com Manoel de Barros, pode-se aprender a "carregar água na peneira" (BARROS, 1999, p. 5), "fazer peraltagens com as palavras" (BARROS, 1999, p. 17) e "atravessar rio inventado" (BARROS, 37). De Deleuze, pode-se roubar um saco para colocar e misturar seus achados. E, tudo isso porque não crê em regulamento, reconhecimento ou qualquer outro artefato que se preste a ajuizar, certificar ou categorizar os pensares. Por certo, seu ofício trilha estradas outras e não essas. Onde se regula, reconhece ou ajuíza pensamentos, a educação crianceira se põe a perverter, inventar e esburacar. Onde se pendura quadros negros – escritos em definitivo, ela pendura "novas tábuas – escritas pela metade" (NIETZSCHE, 1977, p. 204). Onde se tagarela, canta e provoca o cantar. Onde se significa, requer insignificâncias. Onde cheira a bolor, faz brotar fulgor. Onde crescem propósitos, crava despropósitos. Onde assentam fundamentos, ergue ruínas.

Assim, as ensinanças dessa educação se escoram num tal de inaprendível e ampara um mundo de coisas dessabidas. Essa é uma regra, talvez a única, e, de jeito nenhum, apresenta insuficiência. Antes, destrói “os modelos e as cópias para instaurar o caos que cria” (DELEUZE, 2000, p. 271). Pois interessa aqui erigir contra-pensamentos, afirmar dissimilitudes, ampliar toda multiplicidade, fazer funcionar descentramentos, colocar todos da tenda em choque com as forças do fora e trocar uma imagem dogmática do pensamento por uma ação transformadora, criativa e potente. E, aí, onde se marcha, de repente, pode-se rir, dançar e fazer dançar.

9 LÍNGUA-A-LÍNGUA

Como não ascender ainda mais até na ausência da voz?
(Ausência da voz é *infantia*, com t, em latim.)
Pois como não ascender até a ausência da voz -
Lá onde a gente pode ver o próprio feto do verbo -
ainda sem movimento.
Aonde a gente pode enxergar o feto dos nomes -
ainda sem penugens.
Por que não voltar a apalpar as primeiras formas da
pedra. A escutar
Os primeiros pios dos pássaros. A ver
As primeiras cores do amanhecer.
Como não voltar para onde a invenção está virgem?
Por que não ascender de volta para o tartamudo!
(BARROS, 2001, p. 41)

Deu-se por achado um caderno de notas dono de protocolos lingüísticos... um lápis qualquer, esquecido no Tartamudo, desregrada e compulsoriamente, tatibitateou ali listas e mais listas de línguas-linhas.

Note-se uma delas:

... língua etc. resvala etc. línguas.... rouba afectos, forças e querereres...
 ... língua etc. copula etc. línguas...
 ... suga... molha... lambe... não fala a mesma língua...
 Menor. Maior. Suja. Afiada. Culta. Analfabética. Declinativa.
 Passada. Materna. Enferrujada. Romântica. Extinta. Franca.
 :Todas línguas...
 ensina... ignora... gagueja... trava-língua
 de palmo e meio, de trapo, de sogra, do pê e dos Guaranis
 Etc. línguas dão nos dentes, se dobram, se coçam, corroem, remediam
 e até se engolem!
 ... estrangeira, estremecida, mordida: língua feiticeira...
 língua alemã: língua-filosofia?...
 ... língua, língua, língua... língua etc., o que pode seu etc.?

Para começar, convém atentar-se para o fato de que um protocolo lingüístico é um tipo de “protocolo de experiência” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 13). E, como tal, não interpreta nem significa, apenas relata, a cada instante, um novo risco, um caso desconhecido de “dupla captura” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 15), lapsos, grunhidos, rangidos, criações fonéticas, lexicais, e até sintática, uma gagueira aqui, outra acolá, um traço e um destreço, “descomportamentos lingüísticos” (BARROS, 2000, p. 66), registros de vibrações e abalos, tais quais: Roçou... Gaguejou...

Protocolos como esses, portanto, se detêm em experimentações. Fazem funcionar não uma compreensão ou uma explicação e apontam tão somente para como algo devém, para “o elemento que vai desempenhar o papel de heterogeneidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 13) e o “corpo saturador que faz o conjunto fugir” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 13). E aí: “O que quer. O que pode esta língua?” (VELOSO, 2001), se ergue como pergunta-máquina afoita por traçar cartografias labuzadas e laboradas por movimentos língua-a-língua, por

uma dupla-captura, uma dupla-audição, um duplo-roubo, um duplo-beijo, um duplo que engendra os mais distintos usos menores em uma língua maior e a faz gozar afectos outros.

De início, interessa aqui, verificar algumas variações que minoram duas línguas específicas. Trata-se da língua-filosofia e da língua-educação. Essas são línguas que se roçam desde muito, liberam ruídos gaguejantes e gaguejados, maquinam uma luta língua-a-língua, na qual uma é falsária da outra. Isto é, revogam verdades, compreendem a gagueira alheia ao seu modo e multiplicam a própria língua ao ser afectada e ao afectar. No entanto, de maneira alguma, a expressão de insuflações, não de influências, se opõe às flutuações de intensidades que fazem ressoar a gagueira de uma até os ouvidos da outra.

Não obstante, não é sempre que uma gagueira chega a ouvidos gagos. De quando em quando, um não-gago pega a linha de fuga do gago e a sedimenta, ouve falas no lugar de sons inarticulados e trata logo de cravar configurações na matéria não formada que até, então, reluzia desconfigurações. Desse ponto de vista, que ouvido menos gago e língua menos gaga, que não a de Lipman, esteve entre filosofia e educação e normatizou tanto a gagueira de uma quanto a gagueira da

outra¹¹? Logo, onde houver uma língua gaga, há de se ter um ouvido gago. Pois só um ouvido gago, ou disposto a minorar a própria audição, recebe, sem equilibrar, a gaguez que cambaleia na boca do outro e, tal língua que gagueja, excede também os próprios limites.

Desde que seja encontro, o que se passa entre eles, tanto quem balbucia quanto quem ouve o balbucio opera desterritorializações e desfaz significações, não por junção de forças ou identificações, mas porque “se comunicam na invenção de um povo” (DELEUZE, 1990, p. 183). Nesse sentido, o ouvido enfrenta forças ensurdecedoras e é forçado a devir outro, a fabular a audição que falta; a língua, tensionada, gagueja toda linguagem ao atingir seu limite, recrudesce algum nervo embrionário e golfa pselismos à arquitetura de um por vir.

¹¹ Matthew Lipman, filósofo e professor norte-americano, no final da década de 60, sistematizou em novelas e manuais uma proposta para levar a filosofia às crianças. Sob a denominação “Filosofia para Crianças”, fundou o movimento que propõe uma educação democrática, um método dialógico e uma imagem ortodoxa da História da Filosofia. A propósito da prática docente voltada para “a investigação filosófica compartilhada na sala de aula” (LIPMAN, 1990, p. 34), Lipman sugere que a filosofia “fortalece nossas habilidades de raciocínio, de investigação e de formação de conceitos, habilidades que já temos” (LIPMAN, 1990, p. 51), conduzindo o pensamento a uma qualidade superior, ou seja, a um “pensamento excelente” (LIPMAN, 1995, p. 42) e desenvolvendo a racionalidade e a criatividade dos alunos.

Ainda que maior, uma língua sempre está sujeita a eventuais desequilíbrios, tropeços e bifurcações. Por certo, há línguas maiores, tanto na filosofia quanto na educação. Na primeira, há um alemão em Kant, um grego em Platão. Na segunda, há um alemão em Froebel, um tcheco em Comenius. No entanto, algumas experimentações efetuadas por filósofos, educadores e estudantes fazem gaguejar a “língua maior na qual se expressam inteiramente” (DELEUZE, 1997, p. 124). Nestes casos, eles se apropriam da língua de modo maquínico e sulcam nela estrangeirismos, não à maneira daqueles que agregam outras línguas à sua. Antes, se fazem “estrangeiros em sua própria língua” (DELEUZE, 1997, p. 124), gerando, no interior dessa, polilingüismos capazes de atrapalhar homogeneidades, dissolver significâncias e liberar puros conteúdos e expressões “em uma mesma matéria intensa” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 43).

No que concerne à língua-filosofia, uma das formas de minoração que ela mesma inventou e talhou em sua língua maior se apresenta por “filosofia *pop*” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 41). Contra a língua maior dos gregos e alemães, ela convoca um povo minoritário, déficit de língua e bastardo, nem passado, nem presente, mas por vir. Aqui, “o filósofo deve tornar-se não-filósofo, para que a não-filosofia se torne a terra e o povo da filosofia” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 142). *Pop*, não só a filosofia toda gagueja, como “faz da gagueira o traço do próprio pensamento” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 92), dispondo a gagueira

no pensamento para que a gagueira se torne o “pensamento que só pode gaguejar” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 92).

Por considerar “o conceito como o objeto de um encontro” (DELEUZE, 1988a, p. 17) a se abrir ao fora e firmar com a vida uma aliança ativa, esse jeito *pop* de fazer filosofia arranca o conceito de um lugar absoluto ou abstrato e o confere à multiplicidade do concreto, tanto gagueja a (pré)existência dele quanto concede suas possibilidades de existência a um ilimitado gaguejar. Assim, a sintaxe da língua-filosofia segue os movimentos do conceito, o qual “não se move apenas em si mesmo (compreensão filosófica), mas também nas coisas e em nós” (DELEUZE, 1992, p. 203).

À vista disso, o pensar e o viver são acontecimentos profundamente implicados um no outro. A vida inspira pensares. Os planos de criação, cada qual ao seu modo, capturam e desdobram essa inspiração. O pensar filosófico, por sua vez, responde às necessidades e às casualidades, colocadas pela vida mesma, por meio da criação de conceitos, os quais produzem outras formas de ver, ouvir, sentir e viver e incitam “novos perceptos e novos afectos, que constituem a compreensão não filosófica da própria filosofia” (DELEUZE, 1992, p. 203). Portanto, por meio da combinação *pop* e filosofia, “a vida ativa o pensamento e o pensamento, por seu lado, afirma a vida” (DELEUZE, 1994, p. 18).

Deleuze e Guattari fazem, seguidamente, alusão à filosofia *pop*. Reportando-se à música *pop* e às relações que esta estabelece com os músicos e os não-músicos. Nas palavras de Deleuze: “A música não se dirige necessariamente a especialistas de música. É o mesmo Berg e o mesmo Beethoven que se dirigem a quem não é especialista em música e também a músicos” (DELEUZE, 2001, letra “p” de professor). Basicamente, assim como a música se encaminha a músicos e a não-músicos, a filosofia se entende a todos, filósofos e não-filósofos, lança no mundo problemas e conceitos, como uma “flecha é lançada por um pensador e recolhida por outro” (DELEUZE, 1992, p. 192), ou como uma é “garrafa atirada ao mar” (DELEUZE, 1992, p. 192), sem direção definida.

Em Vincennes, Deleuze dava aula para um público de estudantes muito variado, composto por pacientes de hospitais psiquiátricos, pintores, músicos, drogados, arquitetos etc., o que ele considerava fantástico. Ele dizia que o que acontecia ali era “filosofia plena, dirigida tanto a filósofos quanto a não-filósofos” (2001, letra “p” de professor), sem passar por simplificações ou requerer pré-requisitos. Afinal, ainda quando a leitura de algum texto filosófico, realizada por um leigo em filosofia, se mostra difícil, como “uma leitura não-filosófica de Kant, por exemplo” (DELEUZE, 2001, letra “n” de neurologia), alguma compreensão daí há de se obter, e essa “não carece de nada, possui sua suficiência” (DELEUZE, 2001, letra “n” de neurologia) e expressa mundos possíveis.

Não-filósofos se apresentam aqui como *outrem* para a filosofia, emergem de outros espaços-tempo e engendram nela idéias distintas das que ela cria. Ao mesmo passo que a filosofia também aparece como *outrem*, “povoando o mundo de possibilidades, de fundos, de franjas, de transições, [...] envolvendo sob outros aspectos o mesmo mundo que se mantém diferentemente desenvolvido” (DELEUZE, 2000, p. 319) por não-filósofos.

Há, por isso, uma dupla audição, uma dupla leitura da filosofia, “uma filosófica e uma não-filosófica” (DELEUZE, 2001, letra “n” de neurologia), o que não significa leituras estanques e delimitadas, mas sim leituras que expressam arranjos co-possíveis de *outrens* distintos e entrelaçados, bem como as “duas asas de um pássaro” (2001, letra “n” de neurologia). Por esse viés, filósofos e não-filósofos compõem um bloco de devir assimétrico. De pronto, se avizinham, coexistem, deslizam uns sobre os outros, segundo um movimento de transdução, no qual um “serve de base para um outro ou, ao contrário, se estabelece sobre um outro, se dissipa ou se constitui no outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 119). E, então, filósofos e não-filósofos se transpassam, ora como dois riachos que se encontram, ora como um canto que ecoa alhures, ora como “um barquinho que crianças largam e perdem e que outros roubam” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 17); são arrastados por uma linha de devir que se instala entre os dois, sem a nenhum pertencer ou a começos e fins se dirigir.

Assim, partindo de perspectivas diversas, um problema filosófico pode ser enriquecido, ajustado, variado ou ampliado. Da mesma forma que pode possibilitar que outros meios arregimentem em si forças da filosofia. Diante disso, Deleuze carrega filosofia para outros espaços-tempos e procura produzi-la de fora, lembrando que “os filósofos sempre foram outra coisa, nasceram de outra coisa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 88). Tal procedimento jamais figura uma troca, visto que não porta equivalência, critério esse que regula o sucesso de uma permuta. Trata-se de um roubo, de uma doação, de uma invasão ou de uma dupla-captura, na qual cada elemento da captura é levado a aprender “o signo do não-percebido” (DELEUZE, 2000, p. 315) naquilo que é percebido.

Inúmeras vezes, Deleuze, com e sem Guattari, referiu-se a essa maquinação da filosofia com outros meios. Nessa perspectiva, sensível aos afectos emitidos pelas crianças, certa vez juntou-se à pintora francesa Jacqueline Duhême para a elaboração de um livro voltado às crianças — o “L’oiseau philosophie” (1997). Transcorre, desse encontro, o que Deleuze chamou de “sair da filosofia pela filosofia” (DELEUZE, 2001, letra “c” de cultura), sair permanecendo dentro dela, experimentá-la e conectá-la com outros fluxos. Então, com o “L’oiseau philosophie”, Deleuze tanto teve encontros com a arte, quanto teve encontros com as crianças e pode sair, duplamente, da filosofia pela filosofia. Não colocou a filosofia sobre as crianças. Não colocou as crianças sobre a filosofia. Não colocou a filosofia sobre a arte. Não colocou a arte sobre a filosofia.

“É antes, ainda aí, uma operação de dobragem: ‘dobra vale dobra’, como Boulez com Mallarmé” (DELEUZE, 1992, p. 202).

Precisamente, o que importa aos compositores do “L’oiseau philosophie” não é a seqüência lógica que ele tem, mas, sim, a coerência estética e o que um rouba do outro e faz articular com as próprias criações. Assim, a pintura entrelaça-se com os conceitos, desenvolve um trabalho estético e pictórico que consegue arrancar deles perceptos e afectos. Com isso, se tem no livro o “conceito filosófico que ao pé da letra é de rachar a cabeça, porque é o hábito de pensar que é novo” (DELEUZE, 2001, letra “i” de idéia), ao mesmo passo que se tem o “percepto que torce os nervos” (DELEUZE, 2001, letra “i” de idéia) e os “affectos que são os devires que transbordam naquele que passa por eles, que excede as forças daquele que passa por eles” (DELEUZE, 2001, letra “i” de idéia). Há, portanto, repercussões que vão dos conceitos filosóficos aos dos perceptos pictóricos e vice-versa.

Também não interessava a Deleuze e a Duhême que, por meio do livro, as crianças exercitassem o pensamento lógico ou que o considerassem como algo a ser assimilado. Atraía mais a idéia de que elas fizessem rizomas e multiplicassem seus lados, experimentassem problematizá-lo, se encontrassem tanto com as forças da filosofia como com as da arte e compusessem com elas um devir criativo. Não queriam ser tratados “como autores, quer dizer, como objetos de

reconhecimento" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 34), fascinava-lhes a idéia de serem matéria, e não autores (Cf. DELEUZE; DUHÊME, 1997), de despertarem, incomodarem e exercerem o pensamento do múltiplo, porque "gritar 'viva o múltiplo', ainda não é fazê-lo, é preciso fazer o múltiplo" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 24).

Contudo, conjugada com criações não-filosóficas, a filosofia não pensa sobre outras coisas. Antes, pensa, por meios próprios, algum problema seu que aí ressoa. Continua a tornar "pensável forças que não são pensáveis, que têm uma natureza bruta" (DELEUZE, 2001, letra "n" de neurologia), a criar conceitos e a evitar "que a besteira seja tão grande" (DELEUZE, 2001, letra "r" de resistência). Essa tarefa, embora seja exclusiva da filosofia, apenas lhe assegura uma função, o que "não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e de criar, outros modos de ideação que não têm de passar por conceitos" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 17).

Nessa direção, se língua-filosofia e língua-educação se esbarram e se ligam ao modo dos encontros que se dão entre filósofos e não-filósofos, o traçado que vai de uma a outra há de ser dinâmico; os lances e relances, ziguezagueantes; os revezamentos, irregulares e atravessados por idéias que se conectam com outras idéias por meio de "conexões reflexivas" (DELEUZE, 1997, p. 125) e repercussões, e não por coerências e conseqüências; as afirmações de um mesmo assunto ou

problema, à feição de uma dupla-captura, e não por supostas mutualidades. Afinal,

[...] a captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre 'fora' e 'entre'. Seria isso, pois, uma conversa. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 15).

E, já que o *leitmotiv* de um encontro jamais coincide com um ato de reflexão ou outras formas de reconhecimento, a filosofia não dedica seu obrar a conteúdos alheios. Age, exclusivamente, sobre seu objeto e só tem algo a comunicar a outro plano “na medida e em função das atividades criativas” (DELEUZE, 1999b, p. 4) que lhe dizem respeito. Faz-se presente no encontro, não para refletir elementos da educação, mesmo porque apenas um educador ou um crítico da educação pode, de fato, refleti-la. Do mesmo modo que não cabe à educação desenvolver reflexões sobre as criações da filosofia, mas, sim, encontrar, capturar, roubar algo desse dessemelhante, receber a violência dessa diferença, se dobrar e afectar a si mesma, duplicar-se e duplicar as forças da filosofia ao agir sobre seu próprio objeto.

Pode-se dizer que, frente a esse encontro com a educação, “a filosofia torna-se [...] a arte de um funcionamento, de um agenciamento” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 76), pois ao tornar-se *pop* e devir minoria, não devém sozinha, “o devir é sempre duplo, e é este duplo devir que constitui o povo por vir e a nova terra” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.

142). Neste caso, filosofia e educação compõem um duplo e qualquer comunicação entre elas se dá apenas segundo a função fabuladora. Cada uma, situada na própria “solidão extremamente povoada” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 46), desenvolve sua atividade criativa e, ao seu modo, torna-se fabuladora de um por vir ao invés de fundadora de modelos estabelecidos ou perpetuadora de identidades condizentes às idéias dominantes. Assim, se envolvem com a criação de um povo que falta. E,

o povo que falta consiste justamente na elaboração de sua própria falta, em algo que não é nem real nem fictício, nem presente nem utópico, nem verdadeiro nem falso, porque é a capacidade de resistência e de invenção de um povo sem essência, sem identidade, sem propriedade, sem autenticidade, a possibilidade de devir de um povo fabulador/fabulado, delirante/delirado. (LARROSA, 2004, p. 259).

No ato de fabular, ambas destroem qualquer modelo de verdade que queira penetrar e se incrustar nesse povo que falta. A filosofia cria conceitos e problemas que produzem possibilidades de vida inspiradas nessa falta. A educação promove um aprender que conduz as faculdades ao exercício transcendente, que coloca o pensar em movimento com conceitos, funções e sensações (perceptos e afectos) e que não se extingue quando se chega em um resultado. Com isso, propõe não uma aquisição do saber. Posto que o “saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções” (DELEUZE, 1988a, p. 269), solicita sempre um povo sábio, inteligente, de fala

limpa e sonora. Antes, ao fabular, a educação tem “o sonho contrário” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 42), requer uma acefalia, uma afasia, um dessaber, um analfabetismo, uma falta e torna-se, ela mesma, analfabeta de tudo, ora gagueja, ora emudece.

Nesse processo, o povo presente, ou seja, a criança que transita entre educação e filosofia, devém outro, se coloca a fabular. Não em favor de uma “evolução que a puxa em direção ao adulto” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 65) e tende a libertá-la da própria infância, conduzindo-a à adulez e hipotecando o seu presente na expectativa de um futuro brilhante e magistral. Ao contrário, trata-se de involuções criadoras, de experimentações de um corpo sem órgãos, de um “devir da personagem real” (DELEUZE, 1990, p. 183) que se põe, ela própria, a fabular e a contribuir para a invenção de seu povo, excede o próprio limite e torna-se outra.

Assim, filosofia, educação e criança incorporam o movimento do falso em suas relações, falseiam verdades estabelecidas e entram em devires ilimitados. No começo, se tinha um arranjo entre as duas primeiras línguas, agora uma outra língua, a língua-crianceira, também vem nupciar-se com as anteriores. Contudo, talvez, “em vez de língua” (MANDELSTAM, 1996, p. 10), aqui se trate mais de “um impulso para conquistá-la, ultrapassando a barreira da mudez” (MANDELSTAM, 1996, p. 10). Desde que a criança traz a ausência da voz, tropica nas regras da

gramática, desacerta a sintaxe e “muda a função do verbo” (BARROS, 1993, p. 15). Então, quem sabe, o roçar da língua-crianceira, nesse língua-a-língua a três, venha ajudar a sintaxe e todo o verbo empregado a “pegar delírio” (BARROS, 1993, p. 15). De maneira tal que se possa ver o silêncio do aprender e escutar a cor do filosofar.

No entanto, deve claro, aqui, que as crianças “não são crianças por natureza” (DELEUZE, 2001, letra “g”, de *gauche*, esquerda). Certamente, elas podem ter um devir-criança, como qualquer um pode, desde que há muitos outros lugares para o devir-criança que não nas crianças, como há “na criança lugar para outros devires” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 65). Em verdade, o que interessa não é se um corpo é de criança ou de adulto, mas, sim, se ele crianceia, se ele é capaz de se tornar filho de seus próprios acontecimentos, seguir os fluxos, as correntezas e o devir molecular que passa por ele e extrair, daí, o fulgor do devir crianceiro.

10A GENITALIDADE DO PENSAR CRIANCEIRO

Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido.
Eu não: quero é uma verdade inventada.
(LISPECTOR, 1998, p. 20).

Percorrendo as obras de Deleuze, que, às vezes, são de Guattari também, encontram-se várias menções às crianças: Hans de Freud, Richard de Melanie Klein, Autistas de Deligny. Por certo, essas passagens não tratam de nenhuma reverência à criança empírica. Talvez, seja o efeito de um caso de devir que já não se diferencia de *uma* criança, do percepto de *uma* criança. Talvez, seja a repercussão de uma receptividade, de um poder de afectar e de ser afectado, que produz afectos e vai além da criança vivida. Em geral, o que se propõe com essas referências é uma cartografia, é um seguir o percurso das crianças para extrair daí a força de uma diagramação. Se “Cézanne quebrou a fruteira” (DELEUZE, 1988b, p. 62), Deleuze quebrou a criança. E, a partir dessa rachadura, pode dizer: “A criança não pára de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente” (DELEUZE, 1997, p. 73).

Tomado por uma língua-crianceira e inspirado por um jeito cartográfico e móvel de explorar trajetos e vizinhanças, Deleuze capta: “As crianças são rápidas porque sabem deslizar entre” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 42). Então, ele se põe a deslizar com rapidez por meios crianceiros e foi arrastado por “uma função da força” (DELEUZE, 1988b, p. 79) crianceira, por uma pura função, que é o poder de afectar da crianceiria e que constitui “uma função não-formalizada, tomada independentemente das formas concretas em que ela se encarna, dos objetivos que satisfaz e dos meios que emprega” (DELEUZE, 1988b, p. 79-80).

Rachar. Conjugar. Dobrar. Espreitar... até um belo encontro lograr. Isso fez Deleuze. E, ao habitar a dobra crianceiria-filosofia, expôs o que povoa e o que se passa por essa zona, deu alguns indícios das relações de forças que nela se exercem e disse “o que as crianças dizem” (DELEUZE, 1997, 73). Além de, à sua maneira, dizer, ele mesmo, o que dizem as crianças. Isto é, demonstrou que elas são cartógrafas e também se fez cartógrafo em sua trajetória filosófica. Talvez caiba, nesse ponto, esburacar, um pouco que seja, esse “o que as crianças dizem” e esse “dizer o que dizem as crianças”. Na ânsia não de interpretar, compreender ou sedimentar o devir das forças distribuído nesse *spatium* intensivo. Antes, atrás de algumas reverberações e cores produzidas e distribuídas nessa composição que imiscui as experimentações crianceiras e o exercício do pensar.

Nessa perspectiva, algumas palavras de José Gil ajudam a pensar essas questões. Em entrevista concedida à professora Sandra Corazza e ao professor Tomaz Tadeu, José Gil (2002, p. 215) conta que Deleuze dizia que o *Anti-Édipo* (DELEUZE; GUATTARI, 1966) é um livro para ser lido por crianças de oito anos. Embora o próprio Deleuze reconheça que o *Anti-Édipo* não está “livre de todo aparato de saber: ele ainda é bem acadêmico, bastante comportado, e não chega a ser a pop’ filosofia ou a pop’ análise sonhadas” (DELEUZE, 1992, p. 16). Mesmo assim, ele é um livro que é melhor recebido por quem não tem muitos conhecimentos acadêmicos e psicanalíticos, que sabe largar de lado o que não entende, deixar-se afectar e ser afectado e agenciar-se com o que lhe impinge pensamentos. José Gil relacionou tal declaração de Deleuze ao modo de pensar das crianças, o qual está associado ao movimento:

Se falarmos a uma criança de oito anos no corpo-sem-órgãos, a criança não compreenderá, mas é possível que ela entre em um movimento de conceitos, quer dizer, em um movimento de pensamento, o qual será recebido pela criança que pode perfeitamente compreender uma noção tão complexa como a de corpo-sem-órgãos, por causa desse movimento e porque ela entrou no movimento! Então, ela poderá dizer: ‘Corpo-sem-órgãos eu não compreendo bem’, mas, não é isso que nos interessa e sim o movimento do conceito em que a criança entrou. (GIL, 2002, p. 215-216).

Portanto, um pensar crianceiro decifra e povoa o mundo por meio de trajetos flexíveis, esboça suas intensivas e extensivas circulações, constrói diagramações que traçam suas experimentações e elabora listas de afectos. Uma vez fendido por forças crianceiras, o pensar questiona as

forças estabelecidas em torno da crianceira e contribui para a invenção de um povo crianceiro que falta.

Além de Deleuze, Kiarostami encontrou algo de genital¹² no pensar e no locomover das crianças. Em seus filmes, ele também não evoca lembranças de uma infância empírica nem requer memórias coletivas de uma infância presente. Parece que a captura que Kiarostami busca fazer não é da personagem criança. O que, realmente, o fascina é a exploração crianceira do trajeto. Tanto que, quando esteve no Brasil, em 1994, saiu pela avenida Paulista e se deixou levar pelos passos de um menino, se atrapalhou com o andar de uma menina, seguiu um, seguiu a outra, sempre com muito cuidado para não ser notado. Assim, foi com pés crianceiros que percorreu os três quilômetros da avenida Paulista. Não é de admirar que ele tenha produzido tantos filmes que evidenciam os percursos que se delineiam segundo a crianceira.

Talvez esse seja o caso de um diretor que fabula. Talvez de Kiarostami desprenda-se um “ato de fala fabulador” (DELEUZE, 1990, p. 265). Sem dúvida, essa dissertação poderia esmiuçar muito mais as forças crianceiras presentes na obra cinematográfica de Kiarostami, entrelaçá-la com o cinema e o devir-criança de Deleuze, bem como

¹² “Ao inato e ao adquirido, Artaud opunha o ‘genital’, a genitalidade do pensamento como tal, um pensamento que vem de um lado de fora mais longínquo que todo mundo exterior, portanto mais próximo que todo mundo interior” (DELEUZE, 1988a, p. 125).

identificar os enunciados coletivos produzidos nesses filmes, os enunciados que são os germes desse povo crianceiro que falta e se desenrolam em um duplo devir. No entanto, essa é tarefa que vislumbra um trabalho posterior. Por agora, pode-se fazer apenas algumas pequenas e breves relações, apontar “o olhar do cineasta, tornando novamente infantil” (KIAROSTAMI, 2004, p. 137) através da presença de uma criança que “produz um enquadramento com as mãos enquanto está deitada no carro” (KIAROSTAMI, 2004, p. 137), e a “sensibilidade do olhar dessa criança, que deveria ser também o de um profissional de cinema” (KIAROSTAMI, 2004, p. 137). Nesse ponto, o movimento que o cineasta iraniano sinaliza é duplo, como todo devir o é. Segundo ele, “a criança pode ter uma relação direta com o cinema” (KIAROSTAMI, 2004, p. 137) e devir cineasta. Do mesmo modo que o cineasta pode experimentar e pensar o mundo por mapas e ser arrastado por um devir-criança.

No filme *E a vida continua* (KIAROSTAMI, 1992), Kiarostami mostrou a notável conjugação entre mapas extensivos e intensivos feita por Puya, a criança protagonista. Após um terremoto que arrasou a região de Gilan, situada no Irã, Fhrad e seu filho Puya vão à procura de Ahmad e Babak, protagonistas do filme *Onde fica a casa do meu amigo?* (KIAROSTAMI, 1987). Nessa ocasião, o pai dirigia o carro, mesmo assim, “o verdadeiro guia nessa viagem era o garoto, e não o pai”. (KIAROSTAMI, 2004, p. 236). Isso se deve à experimentação cartográfica

que Puya efetuava, o qual percorria, com desenvoltura, inclusive aquelas desconhecidas terras. Entre turbulentos congestionamentos, longas estradas, altíssimos morros, pessoas feridas, ambulâncias e casas em ruínas, o menino movia-se melhor que o pai. E, se isso ocorria era porque Puya “aceitava a falta de lógica e a instabilidade do terremoto, brincava com um gafanhoto” (KIAROSTAMI, 2004, p. 236), parava para fazer xixi, tinha sede, comprava refrigerante, conversava com mulheres que lavavam roupas, vagueava entre os escombros, catava do chão o que lhe interessava e estava sempre atento a algo notável que passasse por ele. Dos percursos crianceiros de Puya, ressaltavam interesses que nem sempre eram os mesmos de Fhrad, como, por exemplo, o de saber se os sobreviventes poderiam assistir ao jogo da Copa do Mundo, entre Brasil e Argentina. Para sua alegria, em um dos acampamentos, alguns rapazes estavam instalando uma antena de televisão.

Já Ahmad, o menino andarilho de *Onde fica a casa do meu amigo?* (KIAROSTAMI, 1987), saí em busca da desconhecida e distante casa de seu amigo. Tudo começa quando, ao chegar em casa, percebe que ficou com o caderno de seu amigo Mohammad, de modo que esse não poderia fazer sua tarefa de casa e correria o risco de ser expulso da escola. A passos largos, caminha rumo a Poshteh, o vilarejo vizinho. Atravessa um bosque, sobe um morro e, atrás de pistas que o leve à casa de Mohammad, interpela um velho, uma mulher debruçada na janela, um colega de turma e um senhor de negócios. A muito custo, descobre que

Mohammad mora em Koker, não em Poshteh. Para onde, prontamente, se dirige e persiste solicitando informações e rastreando vestígios da casa do amigo. Por fim, recebe a ajuda de um velho ferreiro que o acompanha, lentamente, pelas ruas de Koker. Movido por um devir-amigo, Ahmad explora um *percurso* que remete a um *percorrido* pleno de outros devires.

Tal qual no cinema de Kiarostami, também há na filosofia e na educação casos de crianceiria. Deleuze e Guattari chegam a apontar que “o espinosismo é o devir-criança do filósofo” (1997a, p. 42), justamente porque Spinoza fez da gagueira “nós nem sequer sabemos de que é capaz um corpo” (SPINOZA, 1973, p. 186) um maquinário de afectos, dispôs esse “um corpo” sobre um plano de imanência em variação contínua e traçou cartografias das relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão que o povoam e o movem.

Pela atividade cartográfica, a crianceiria faz o saber titubear, questiona-o e coloca em permanente decurso e criação a invenção de si e do mundo movimento. A ausência de um traçado que dê conta de mapear, de uma vez por todas, o percurso e o percorrido, faz desse cartógrafo que há no pensar crianceiro, um incansável decifrador de signos. De pronto, a crianceiria procede diagramando as relações de forças e dando visibilidades, sempre transitórias, à cintilação e à fulgência do disforme, como se dissesse: “pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o

interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 143).

Através de uma conversa que aconteceu entre duas crianças, uma de cinco e outra de sete anos, que Cecília Meireles, certa vez, ouviu e escreveu, pode-se exemplificar esta atitude crianceira que desloca as obviedades da vida e do mundo, dissolve aparência e essência e se põe a cartografar e captar o acontecimento e o acontecido. Segue-se o episódio:

— Quando eu tiver uma semente de feijão, vou plantar no meu canteiro.

A outra acabou de engolir a sua colherada, passou o guardanapo na boca, e replicou:

— Feijão não tem semente. A semente é ele mesmo.

A pequenina não entendeu, e tornou:

— Então, como é que ele pode nascer sem semente?

A outra, depois de pensar um pouco, explicou:

— Eu acho que é mesmo a terra que, um dia, vira feijão.

— Mas sem ter havido nenhuma semente antes?

— É, mesmo sem ter havido. Ela vai se juntando, juntando, juntando, e fica assim num grão...

E procurou, pelo prato, para ver se encontrava mais algum.

A menorzinha não se conformou muito com essa transformação abstrata. Foi tomando a sopa e pensando.

Depois de um pedaço de silêncio, reatou a conversa.

— Olha, também pode ser assim: um homem faz uma bolinha pequenina, pequenininha de massa... Depois, pinta por cima. Fica o primeiro feijão. E depois, os outros nascem...

A outra menina perguntou imediatamente:

— E com que é que ele faz a massa?

A pequenina pensou um pouco, e depois resolveu:

— Pode ser com batata...

— Mas batata não é feijão, concluiu a outra.

Aproximei-me com precaução para ouvir mais. As duas, porém, perceberam, talvez, que estavam sendo surpreendidas no seu pensamento, e [...] começaram a beliscar um pedacinho de pão. (MEIRELES, 2001, p. 193-194).

Em primeiro lugar, vale esclarecer que se expõe, acima, não um diálogo, não uma discussão, mas uma conversação, um construcionismo. Já que os dois primeiros processos não ajudam a avançar na construção do problema, “representam muita perda de tempo para problemas indeterminados” (DELEUZE, 2004, p. 30) e subtendem interlocutores que “nunca falam da mesma coisa” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 41), apenas apresentam suas opiniões, reconhecem ou autenticam consensos. Diz-se isso, pois as discussões estão ligadas ao consenso, à doxa, à reprodução e não à criação de problemas e conceitos, ficam no âmbito das idéias feitas e dos clichês e não tem nada a ver com a atividade inusitada do pensamento. Assim como a reflexão também não o tem, dado que opera um movimento de observação e consideração sobre outros meios, sem nenhuma atividade criativa. Em contraposição à reflexão, à comunicação e à discussão, Deleuze (cf. DELEUZE, 1992, p. 184) indica as noções de construcionismo, de expressionismo e de conversação, que contribuem para a constituição de problemas e de conceitos.

Em vez de se lançarem em discussões, as meninas traçavam um mapa intensivo, no qual suas falas se sobrepunham, e uma só encontrava na outra um remanejamento, um impasse, uma abertura. Entravam em relações de contraponto, de devires e afectos e efetuavam um construtivismo que “desqualifica toda discussão” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 107) e denuncia os falsos problemas.

As meninas, no desenrolar de uma conversação atravessada por fissuras e saltos, torciam consensos e opiniões correntes e estavam, de fato, partilhando um problema com um fundo comum, além de que demonstravam “um grande gosto por elipses e atalhos” (DELEUZE, 2004, p. 30), e seguiam em uma conversação “feita de pausas, de longos silêncios” (DELEUZE, 2004, p. 30). Com isso, certamente, as “conversações são outra coisa” (DELEUZE, 2004, p. 30), não uma discussão ou um diálogo, podem dar o que pensar e, nesse caso, deram. Basta ver que a vivacidade e a criação dos pensamentos presentes nessa conversação remontam à constituição de um conceito.

Pode-se dizer que o movimento do pensamento das duas amigas remonta à virtualidade do acontecimento feijão e à constituição de um conceito. E, já que “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 10), talvez, elas estivessem também entrando em um devir-filósofo, pois “é filósofo quem se torna filósofo, isto é, quem se interessa por essas criações muito especiais na

ordem dos conceitos” (DELEUZE, 1992, p. 39), os quais devem ser formulados “entre amigos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 10).

E, nesse caso, o conceito foi perseguido por um pensar tomado pelos afectos que compõem um feijão, uma espécie de espinosismo. Nesse sentido, Deleuze e Guattari escreveram que “as crianças são espinosistas” (1997a, p. 41), assim como relacionaram o espinosismo ao devir-criança da filosofia. Mas, em todo caso, há algo de indiscernível que impossibilita localizar por onde passa a fronteira do filósofo que entra em devir-criança e da criança que entra em devir-filósofo. Somente a vizinhança molecular em que entram e as relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão que eles emitem podem indicar por onde está passando o devir. De modo que generalizar ou fixar as combinações de tal devir seria impróprio. Algo (se) passa entre devir-criança e espinosismo, ambos seguem os afectos e constroem seus trajetos, intensivos e extensivos, de acordo com os devires nos quais entram.

O que Cecília Meireles apresentou foi, justamente, duas amigas atuando sobre um conceito, destacando o acontecimento *feijão* do estado de coisas, contra-efetuando-o, desvencilhando-o da tirania dos saberes já firmados acerca de feijões, batatas e germinações, e, sobretudo, tornando-os seus amigos, intercessores e germes de seus pensamentos, noutras palavras, personagens conceituais. Para Platão, foi Sócrates

quem operou como personagem conceitual, para Nietzsche foi Dionísio, para Leibniz, o Advogado e para Kant, o Juiz. Mas, Deleuze e Guattari não se deixam ofuscar pela opulência desses personagens e afirmam que “a lista de personagens conceituais não está jamais fechada, [...] sua diversidade deve ser compreendida, sem ser reduzida à unidade já complexa do filósofo grego” (1992, p. 13). E eis que, aqui, foram feijões e batatas que emitiram signos, tomaram e revezaram o posto de personagens conceituais, constituíram potências de conceitos e forçaram as duas crianças a pensar.

Diante de um feijão, cuja aparência e essência pareciam tão dadas, as duas amigas passaram a destrinchar um problema e a seguir numa espécie de experimentação tateante para constituírem os conceitos de que necessitavam para responder ao problema que elas colocavam. Por certo, ali uma partilha foi efetuada e um pensamento se fez exercer. Mas, de modo algum, onde houver o ato da partilhar se tem “dois amigos que se exercem em pensar” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 92-93), sempre “é o pensamento mesmo que exige esta partilha de pensamentos entre amigos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 92-93) e “exige que o pensador seja um amigo, para que o pensamento seja partilhado em si mesmo e possa se exercer” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 92-93). Aqui, uma amiga emitia signos, e a outra, sensível a eles, os recebia, assim, elas se afectavam, desconfiavam e enfrentavam uma o

pensamento da outra, encarnavam uma amizade que se faz "condição para pensar" (DELEUZE, 2001, letra "f" de fidelidade)

11 PERGUNTAS-MÁQUINAS

No aeroporto o menino perguntou:
- E se o avião tropicar num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
E se o avião tropicar num passarinho triste?
(BARROS, 1999, p. 2).

Gritos, brincadeiras, traquinagens e correrias permeavam a hora do recreio de uma turma de crianças com idade entre 4 e 5 anos¹³. De repente, fez-se um tumulto e uma confusão acometeu o pátio da escola. Uma criança havia mordido outra... E perante esse fato, um dos estudantes virou-se para a professora e perguntou:

Davi: — Professora, por que a gente nasce com vontade de bater?

Num misto de admiração e entusiasmo a professora o indagou: — Você pensa que a gente nasce com vontade de bater?

Davi: — Sim, o bebê já nasce chorando e batendo, não é mesmo?

Então, outros estudantes se aproximaram e tomaram parte na conversação:

¹³ O acontecimento relatado, seguido da “discussão” proveniente dele, aconteceu em uma turma de Jardim II para a qual ministrei aula no ano de 1999, no Jardim de Infância da 404 Norte de Brasília, Distrito Federal.

Luana: — Não, a gente não nasce com vontade de bater, porque isso dói. A gente aprende a bater batendo.

Arthur: — É mesmo! A gente não nasce com vontade de bater, a gente só bate quando alguém bate na gente.

Aline: — Mas quando alguém bate, a gente não deve bater de volta, a gente deve falar para a professora.

Professora: — Por que você acha que deve falar para a professora? E se eu ou outra professora não estiver por perto, será que você tem condições de resolver a situação sozinha?

A aluna olhou para a professora atentamente e não a respondeu. Então, um silêncio se fez presente até que a aluna Ana voltou à questão inicial: — Quando o bebê nasce, já nasce batendo porque já nasce com falta de educação.

Professora: — Como assim ‘nasce com falta de educação’? O que quer dizer isso?

Ana: — É bater, todo mundo sabe disso.

Davi, inconformado com as respostas obtidas, arriscou outra hipótese: — O bebê já nasce com vontade de bater porque ele só gosta de mamar à noite, de dia ele quer brincar e não mamar, daí ele chora e bate.

Pedro: — Não, não é nada disso. Ele aprende a bater porque vê a mãe batendo. E a mãe bate quando ele teima.

Davi, ainda intrigado com a questão, insistiu: — Eu nasci com vontade de bater, aí a professora Audrey (antiga professora dele) consertou a minha cabeça. Ela me levava para a sala da professora Glenda (diretora da escola), para ela conversar comigo e de tanto conversar comigo a professora Glenda consertou a minha cabeça.

Mediante o signo da mordida, as crianças e a professora se puseram a pensar, arriscando respostas para suas questões, se envolvendo na constituição de um problema e produção de novos sentidos. A partir da pergunta, “Professora, por que a gente nasce com vontade de bater?”, uma rede de questões e tentativas de respostas foi elaborada, tecendo, assim, uma relação problemática entre agressão e

natureza humana. Então, as crianças se puseram a pensar sob a urgência de um problema acionado por elas, o qual edificava-se pleno de sentido, desde que suscitava nelas o pensar, embrenhava-se num mundo vivido por elas e se fazia absolutamente concreto.

Em alguma medida, Hobbes e Rousseau também abordaram essa problemática. Em "Leviatã", Hobbes (1983) afirma que a agressão, a competição, a desconfiança e assemelhados compõem a natureza humana, de modo que só a razão, por meio de pactos, leis e um poder comum, pode frear e conduzir as ações humanas para o benefício comum. Enquanto que Rousseau (1973), no "Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens", apresenta uma natureza humana originalmente amoral e propensa à bondade, porém corrompida quando em contato com a sociedade.

Há, pois, pontos de contato entre a conversação ocorrida entre as crianças e os pensamentos produzidos por esses dois filósofos. A criança nasce ou não com vontade de bater? Se sim, algo poderia "consertar" a cabeça dessa criança, afirmou um estudante, fazendo conexão, mesmo sem saber, com a idéia hobbesiana de que o bem comum só é atingido se houver pactos e poder para direcionar e "consertar" as ações humanas. Se não, uma criança "aprende a bater porque vê a mãe batendo", propôs outro estudante. Ou seja, ela passa a bater, porque é corrompida por algo externo a ela, o que lembra Rousseau.

Nesse caso, apresentar para esses estudantes as produções e as considerações de Hobbes e de Rousseau, que parecem estar próximos dos questionamentos deles, poderia ajudá-los a complexificar e aprofundar o problema que eles estavam elaborando? É certo que Deleuze apontou a história da filosofia, várias vezes, como agente de poder que coíbe e tolhe os pensamentos, que solicita leituras dos livros dos grandes filósofos antes que se ouse pensar por conta própria, todavia ele não deixou de afirmar, também, que é preciso visitar os filósofos, fazer viagens aos seus mundos, afastar-se deles ou apreciá-los de acordo com os afectos que eles possam causar.

Assim, vale ressaltar que recorrer a Hobbes e a Rousseau não implica, aqui, reverenciá-los, nem validar a noção de que, sem história da filosofia, não se pode pensar, mas, sim, criar agenciamentos e, com eles ou com o que quer que seja, pensar o impensado. Entretanto, cabe ponderar, aqui, como essa aproximação poderia ser feita de modo a não conduzir ou coincidir com nenhum reconhecimento, analogia ou representação. Hobbes e Rousseau poderiam incitar os pensamentos desses estudantes, dar a eles o que pensar e ajudá-los em suas próprias criações? Envolver e fazer interpenetrar filósofos, textos filosóficos e produções discentes seria uma alternativa fecunda para conduzir os estudantes a uma participação nos problemas dos filósofos? Desse modo, estar-se-ia abolindo o ensino de uma filosofia abstrata, a qual Deleuze declarava entristecê-lo por não se empenhar em fazer com que os

estudantes participassem dos problemas dos filósofos (Cf. DELEUZE, 2001, letra “k” de Kant)? Para dar um prosseguimento filosófico às questões levantadas na conversação supracitada, deveria sair-se da conversação para se entrar em um outro movimento ou procedimento criativo?

Deleuze afirmou que é “normal que haja a vocalização dos conceitos numa aula, assim como há um estilo de conceitos por escrito” (DELEUZE, 2001, letra “p” de professor). Com base nisso, talvez se possa ler a conversação aludida como uma vocalização do problema construído naquele momento, passível de se desenrolar em outros planos e criações. Por outro lado, talvez, não se trate ainda da construção de um problema, mas do prenúncio de um problema... Optar pela nomeação prenúncio de um problema, indica um cuidado em não caracterizar de imediato tal conversação como criação de conceitos e problemas, visto que “são necessários muitos anos antes de ousar tocar em algo assim. [...] Antes de entrar na Filosofia, é preciso tanta, mas tanta precaução! Antes de conquistar a ‘cor’ filosófica, que é o conceito” (DELEUZE, 2001, letra “h” de história da filosofia). Talvez, o pensamento e a fala desses estudantes não estejam nem no âmbito do problema, nem no do conceito, mas também não parecem condizentes com a besteira¹⁴. Desde que “é claro

¹⁴ “Se você não tiver nem conceito nem problema, você fica na besteira, não faz filosofia” (DELEUZE, 2001, letra “h” de história da filosofia).

que os conceitos não se fabricam assim, num piscar de olhos” (DELEUZE, 1999b, p. 4), é provável que

[...] a idéia não esteja precisa, que ela [...] escape, que tenha [...] buracos de memória. [...] Idéias não nascem prontas. É preciso fazê-las e há momentos terríveis em que se entra em desespero achando que não se é capaz. (DELEUZE, 2001, letra “i” de idéia).

Logo, é de se esperar que os processos pelos quais conceitos e problemas são produzidos sejam lentos, trabalhosos, graduais e passem por momentos sem conceitos ou sem problemas propriamente ditos. Possivelmente a conversação referida esteja em processo de produção, não coincidindo, portanto, com nenhum das três operações supramencionadas, isto é: problema, conceito ou besteira. De qualquer modo, as crianças da conversação tinham a potência de criar algo, sejam conceitos ou problemas. Seria, então, o caso de ensinar aos estudantes “os benefícios de sua solidão, reconciliá-los com sua solidão” (DELEUZE, 2001, letra “p” de professor), ao invés de promover a comunicação e o diálogo?

Deleuze vislumbrou um ensino da filosofia que não fosse abstrato e que se envolvesse na criação de problemas filosóficos. Afinal, signos, que provocam o pensar, desencadeiam problematizações e produções de conceitos, se impõem diante de todos, adultos e crianças, filósofos e não-filósofos, de modo que qualquer um pode, de direito, ser afectado por

esses signos e não apenas profissionais do conceito, especialistas e professores. Sobre isso, disse:

É por isso que tanto me entristece quando vejo ensinarem aos jovens, mesmo no nível de vestibular, uma filosofia tão abstrata sem tentar fazer com que participem de problemas, que são fantásticos e muito interessantes, (DELEUZE, 2001, letra “k” de Kant)

que estão atrelados à vida e por isso mesmo não são abstratos.

A partir disso, quem sabe o próprio ensino de filosofia, que acontece nos espaços educacionais, possa, também, entrar num devir-filósofo e, com isso, seguir o movimento de criação da própria filosofia, repensar-se, revigorar-se e estender o exercício do filosofar aos estudantes e professores, sejam eles crianças ou adultos. E, aí, se trata de uma postura de “lançar flechas” e não de transmitir a História da Filosofia aos estudantes. Nota-se, nesse caso, um ensino que se propõe mais a repetir e incitar a repetição dos textos dos filósofos, do que a reprodução desses, como se faz com um poema que, “na medida em que não lhe podemos alterar nenhuma palavra, repetimos” (DELEUZE, 1996a, p. 22). Assim, o ensino de filosofia já não trata mais “de uma equivalência entre coisas semelhantes, nem sequer [...] trata de uma identidade do Mesmo” (DELEUZE, 1996a, p. 22). Ao contrário, falseia e duplica os problemas filosóficos, faz passar por eles uma série de falsificações.

Eis que para lograr todos esses encontros e muitos outros, há de se pôr a experimentar e caminhar, pois “o movimento prova-se fazendo-o” (DIAS, 1995, p. 20), há de se percorrer geografias inéditas e compor, com o mundo e com tudo que o habita, novas relações. E o *com* é, aqui, de bastante relevância, pois indica encontro, construção conjunta, aliança ativa, componentes de passagem e de fuga. Porque é certo que a participação e o envolvimento discente, na composição e exploração dos problemas filosóficos, produzem sentido, afastam a aprendizagem da reprodução, da assimilação e aproximam-na da criação e da vida. Dessa forma, há de se seguir e criar caminhos diferentes do, normalmente, trilhado e promovido nos espaços escolares, no qual é

[...] o professor quem ‘dá’ os problemas, cabendo ao estudante a tarefa de descobrir-lhes a solução. Desse modo, somos mantidos numa espécie de escravidão. A verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas: esse poder, ‘semidivino’, implica tanto o esvaecimento de falsos problemas quanto o surgimento criador de verdadeiros. (DELEUZE, 1999a, p. 9).

Por fim, Deleuze contagia e inflama com uma voz de feiticeiro que assombra fronteiras, faz um convite obstinado e vivaz para que se arranje bons encontros e propõe que se experimente, se desbrave lugares, linhas e mundos possíveis. Atenta para que não se leve problemas prontos aos estudantes e que se dê prosseguimento às perguntas que as crianças lançam nas salas de aula. A propósito disso, “as perguntas das crianças são mal compreendidas enquanto não se

enxerga nelas perguntas-máquinas" (1997a, p. 42), isto é, perguntas que se desenvolvem em problemas e perseguem uma pergunta fundamental que não se satisfaz e perdura através de todas as respostas, que entram num devir criativo e decompõem as relações de forças assentadas, liberando novas forças e experimentando outros agenciamentos. E, talvez, isso se dê porque "a criança quer procurar e inventar, está sempre à espreita da novidade, impaciente com a regra" (BERGSON, 1979b, p. 149).

Enfim, perguntas-máquinas pedem outros modos de se fazer filosofia e educação, são capazes de "suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzido" (DELEUZE, 1992, p. 218) e podem arrastar, junto com suas linhas ativas e criadoras, o ensino de filosofia com crianças, a educação e as crianças. A partir de seus maquinismos, pode-se problematizar e pensar o fazer filosófico a ser experimentado nas salas de aulas. E tudo isso, "pode parecer uma ousadia ou manifestar presunção excessiva, pois numerosos obstáculos tanto práticos quanto teóricos se opõem a um tal projeto" (COSSUTTA, 2001, p. 1), no entanto, "se esses obstáculos têm um alcance filosófico verdadeiro, é possível ir mais além por razões pedagógicas" (COSSUTTA, 2001, p. 1). Visto que não se sabe os afectos de que são capazes esses maquinismos, há de se dar prosseguimento a experimentações e construções de planos que possam orientar os

percursos, agir calmamente para “não espantar os devires” (DELEUZE, 1992, p. 172), para não se envolver com falsos movimentos e falsos problemas, e buscar descarregar o corpo do peso dos pensares já-pensados, pois estes tendem a impedir criações e novas construções.

12 NÓS NEM SEQUER SABEMOS DE QUE É CAPAZ UM PENSAR¹⁵

Infantil
O menino ia no mato
E a onça comeu ele.
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do
menino
E ele foi contar para a mãe.
A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que
o caminhão passou por dentro do seu corpo?
É que o caminhão só passou renteando meu corpo
E eu desviei depressa.
Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.
Eu não preciso de fazer razão.
(BARROS, 2001, p. 29).

A memória, que é o fundamento do tempo, não funda o pensamento: a-funda o já pensado, metamorfoseia-o e o força a pensar. O corpo, que é não-pensante, não pensa o pensamento: lança-se estrada afora e propõe ao pensamento o mergulho que o leva até “o impensado, isto é, a vida” (DELEUZE, 1990, p. 227). Assim, não é possível saber de antemão o que pode um pensar e o que pode um corpo. Se *nós nem*

¹⁵ Parafrazeando Spinoza em *Ética*, III, 2, escólio: “nós nem sequer sabemos de que é capaz um corpo”.

sequer sabemos de que é capaz um pensar é porque ele escapa ao pensamento e necessita do entrecrocamento de um corpo com outro para advir. Nesse primeiro sentido, “a atitude do corpo põe o pensamento em relação com o tempo” (DELEUZE, 1990, p. 228) e o tempo passa a esburacar e duplicar o pensamento. *Se nós nem sequer sabemos de que é capaz um corpo* é porque o aprendizado das afecções de que ele é capaz se dá mediante os percursos geográficos e os deslocamentos temporais. Nesse segundo sentido, “a atitude cotidiana é o que põe o antes e o depois no corpo” (DELEUZE, 1990, p. 228). Então, o tempo se apodera do corpo e retorce-o todo. Logo, a efetuação das potências que povoam e movem um corpo e um pensamento está diretamente ligada à postura que se tem perante a vida e à relação com o tempo, ou seja, com o fora, pois o tempo é “a dobra do lado de fora” (DELEUZE, 1988b, p. 115).

Por certo, pensar não é inato, não é adquirido. A não ser que seja “o inato descodificado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, 145) e “o adquirido territorializado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, 145), presentes nos agenciamentos territoriais e inseparáveis “das linhas ou coeficientes de desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, 146). Trata-se, portanto, da expressão de uma outra figura — o natal. Precisamente, refere-se ao natal “o afeto [...] de ser sempre perdido ou reencontrado, ou tender para a pátria desconhecida” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 145). O natal tanto percorre os agenciamentos territoriais, quanto se abre

ao Cosmo, captura forças da terra, captura forças do Cosmo. Por ele, tem-se o ato de pensar que sai “para levar o pensamento a viajar” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 160), que o torna móvel e faz dele uma força mutante.

Nômade, o pensamento escapa aos códigos. Nômade, o pensador realiza viagens de os todos tipos, imóveis e móveis, intensivas e extensivas, desliza sobre corpos coletivos, produz enunciados coletivos e através de um discurso indireto livre “planta os elementos de um povo por vir” (DELEUZE, 1990, p. 266). Lança-se em um campo de forças sem sujeitos, sem objetos, sem valores de ordem superior e engendra, na vida e no pensamento, a potência do falso. A potência que sabe subverter um suposto mundo de essências-aparências para produzir “um pensamento-acontecimento, hecceidade, em vez de um pensamento-sujeito, um pensamento-problema no lugar de um pensamento-essência ou teorema” (DELEUZE; GUATTARI 1997b, p. 48). De forma que há sempre um devir-outro para se experimentar, um devir-outro para se visitar sem, com isso, tornar-se esse outro.

Não obstante é conforme os encontros, os trajetos e os devires em que um pensador entra que ele pode criar este ou aquele pensamento. O sentido nunca está dado, é fabricado de acordo com as forças que se apropriam do signo. Dessa forma, não se diz de um pensamento que ele seja verdadeiro ou falso. Apenas categorias como “o

nobre e o vil, o alto e o baixo" (DELEUZE, 1976, p. 86) expressam a natureza das forças que atravessam um pensamento. Portanto, problemas e conceitos podem ser intrigantes ou entediantes, porém jamais verdadeiros ou falsos. Não se pode equiparar a "substância" de Aristóteles com a "substância" de Spinoza, dizer que uma é verdadeira e outra é falsa. Ambas respondem a problemas e necessidades diferentes. Trata-se, pois, sempre de encontros de máquinas com máquinas, de fluxos com fluxos.

Em todo caso, o que interessa mesmo é arranjar bons encontros. Note-se, porém, que os termos bom e mau expressam unicamente a variação da potência de agir de um corpo, que é alterada conforme os encontros experimentados. Assim, o mau não passa de um mau encontro, de chocar-se com corpos que enfraquecem, ameaçam, diminuem, decompõem ou comprometem a potência de agir e a força de existir. Enquanto que um bom encontro advém sempre que se topa com corpos que afectam de alegria, são convenientes e possibilitam composições, aumentando, assim, a potência de agir e a força de existir daquele que foi afectado.

Com efeito, nada é bom ou mau absolutamente, isto é: um mesmo signo pode afectar positivamente um corpo e negativamente outro ou, ainda, afectá-lo positivamente em um momento da vida e negativamente em outro. Portanto, um mesmo signo pode desencadear afecções

múltiplas e opostas, de forma que sempre há um novo plano a ser traçado, um mapa a ser sobreposto, uma linha a ser revertida e outra a ser desligada. Além disso, não há nenhuma relação binária entre os planos. Visto que não se trata nunca de um pólo ou outro, mas, sim, de um que (se) passa no outro. A superposição de mapas coloca em relação as forças, combina e compõe, incansavelmente, os fluxos e não faz outra coisa, senão, relevar, a cada vez, um ou outro ponto do cone invertido de Bergson (cf. 1999, p. 178).

De fato, existem encontros e combinações que conduzem ao máximo a potência de agir e a força de existir, assim como existem aqueles que as reduzem. E, ao acaso dos encontros, não se responde com resignação, é preciso estar à espreitar e traçar planos, pois eles orientam o pensar e as experimentações, assinalam caminhos, movimentos e devires e ajudam a desembaraçar as linhas e a arranjar os encontros. No entanto, cabe somente a cada corpo não-pensante a construção dos planos que orientam a vida, o pensamento e a criação de si. E, nesse mundo, nesse modo de se fazer, no qual tudo é imanente, não cessa de ser composto, recomposto e alterado, a construção de sucessivos planos auxilia as experimentações que colocam cada qual na estrada atrás das próprias matilhas.

A propósito, também foi de uma necessidade em mapear as fissuras e as faíscas que arrombaram e continuam a arrombar

pensamentos que, aqui, se escreveu. É fato, pois, que não dá para dizer que quem escreveu a primeira linha destas páginas seja a mesma que escreveu a derradeira. De início, não se sabia aonde se chegaria. Certa vez, Foucault assinalou essa indefinição que acompanha cada traço de uma escrita, e, junto, expôs a potência do falso que atravessa quem escreve e o torna diferente do que era no começo. A isso, ele completa: A escrita — “Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará” (FOUCAULT, 2004, p. 294).

Eis que os afectos despertados pelas leituras de Deleuze e Guattari nasceram essa dissertação... e persistem soprando os sinais de outros rumos... para onde mandam, não se sabe ao certo, adianta-se, apenas, que pela frente fulgura uma longa estrada em **Z**... Diz Manoel de Barros: “A gente só chega ao fim quando o fim chega!” (2001, p. 33). Boa notícia: Por aqui, o fim não chegou... nem mesmo passou renteando, como no caso do caminhão — rente ao corpo do menino.

... e ainda uma última coisa: no final de *Onde fica a casa do meu amigo?*, o velho diz ao menino: "Se não falo, posso caminhar mais rápido". E o menino responde: "Está bem, então não fale". (KIAROSTAMI, 2004, p. 193).



Abbas Kiarostami — *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIEZ, Éric (org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira (Coord.). São Paulo: Ed. 34, 2000.

ALMEIDA, Theodora Maria Mendes de (coord.). *Quem canta seus males espanta*. São Paulo: Ed. Caramelo, 1998.

ANTONELLO, Giuliano. *Spinoza: ética dos encontros*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/tomaz/antonello2001.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2001.

BADIOU, Alain. Deleuze em quatro tópicos. Tradução de Lúcia Wataghin. In: PELBART, Peter Pál; ROLNIK, Suely (org.). *Cadernos de Subjetividade, Gilles Deleuze*, São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, p. 69-70, jun. 1996.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 1993.

_____. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. *Ensaio Fotográficos*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BENE, Carmelo; DELEUZE, Gilles. *Superposiciones*. Buenos Aires: Ediciones Artes Del Sur, 2003.

BERGSON, Henri. *A Evolução Criadora*. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. Rio de Janeiro: Delta, 1964.

_____. *A Consciência e a vida*. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva; Nathanael Caxeiro. In: _____. *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979a. p. 69-82. (Os Pensadores.)

BERGSON, Henri. O pensamento e o movente. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva; Nathanael Caxeiro. In: _____ *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979b. p. 101-151. (Os Pensadores.)

_____. *A Intuição filosófica*. Tradução de Maria do Céu Patrão Neves. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

_____. *Matéria e Memória*: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Tópicos.)

CORAZZA, Sandra Mara. Notas de aula. In: *Seminário*: Para educar as crianças de Deleuze: idéias problemáticas, pedagogia da besteira, currículo de guerra. Porto Alegre: [s. n.], 2002a.

_____. *Para uma filosofia do inferno na Educação*: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

_____. Infancionática: dois exercícios de ficção e algumas práticas de artifícios. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a. p. 89-129.

_____. *Pesquisar o Acontecimento*: estudo em XII exemplos. Porto Alegre: [s. n.], 2003b.

COSSUTTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. Tradução de Angela de Noronha Begnami; Milton Arruda; Clemente Jouet-Pastré; Neide Sette. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Espinoza e os signos*. Tradução de Abílio Ferreira. Porto: Rés, 1970.

_____. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Edmundo Fernandes Dias; Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

_____. Pensamento Nômade. Tradução de Milton Nascimento. In: MARTON, Scarlett (Org.). *Nietzsche hoje?* São Paulo: Brasiliense, 1985a. p. 56-76.

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

_____. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.

_____. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988b.

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

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (TRANS.)

_____. *Nietzsche*. Tradução de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1994.

_____. *O Mistério de Ariana*. Tradução de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1996a.

_____. Desejo e prazer. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. In: PELBART, Peter Pál; ROLNIK, Suely (org.). *Cadernos de Subjetividade*, Gilles Deleuze, São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, p. 13-25, jun. 1996b.

_____. *Crítica e Clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. (TRANS.)

_____. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999a. (TRANS.)

_____. O ato de criação. Tradução de José Marcos Macedo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 jun. 1999b. Caderno Mais, p. 4.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Estudos.)

_____. *Espinoso: filosofia prática*. Tradução de Daniel Lins; Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002a.

_____. A imanência: uma vida... Tradução de Tomaz Tadeu. In: *Educação & Realidade*, Dossiê Gilles Deleuze, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002b.

_____. *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Carlos Piquet; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; DUHÊME, Jacqueline. *L'oiseau philosophie*. Paris: Seuil, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-édipo — capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Joana Moraes Varela; Manuel Maria Carrilho. Lisboa: Assírio & Alvim, [1972].

_____. *Kafka Por uma literatura menor*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (TRANS.)

_____. *Mil Platôs — capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. v. 1. (TRANS.)

_____. *Mil Platôs — capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b. v. 2. (TRANS.)

_____. *Mil Platôs — capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 3. (TRANS.)

_____. *Mil Platôs — capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997a. v. 4. (TRANS.)

_____. *Mil Platôs — capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Peter Pál Pelbart; Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997b. v. 5. (TRANS.)

_____. Nós inventamos o ritornelo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Deleuze para as férias*. Porto Alegre: [s. n.], 2004, p. 29-31.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Sousa. *Lógica do Acontecimento: Deleuze e a Filosofia*. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

ESPINOSA, Baruch de. *Ética*. Tradução de Marilena de Souza Chauí Berlinck. In: _____. *Obras Incompletas*. São Paulo: Abril, 1973. v. 17, p. 77-307. (Os Pensadores.)

FETH, Monika. *O Catador de Pensamentos*. Tradução de Dieter Heidemann. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1996.

FOUCAULT, Michel. Verdade, Poder e Si mesmo. In: *Ética, Sexualidade, Política*. Tradução de Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 294. v. 5 (Ditos e Escritos.)

GARCÍA LORCA, Federico. *Obra poética completa*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GUATTARI, Félix. *O inconsciente maquínico: ensaios de esquizo-análise*. Tradução de Constança Marcondes César; Lucy Moreira César. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

GIL, José. Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida. In: *Educação & Realidade*, Dossiê Gilles Deleuze, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 27, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2002.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Devir-animal e educação. In: *Educação & Realidade*, Dossiê Gilles Deleuze, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 59-66, jul./dez. 2002.

HEIDEGGER, Martin. *Qué significa pensar?* Tradução de Haraldo Kahnemann. Buenos Aires: Editorial Nova, 1964.

_____. *Da experiência do pensar*. Tradução de Maria do Carmo Tavares de Miranda. Porto Alegre: Globo, 1969.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Tradução de João Paulo Monteiro; Maria Beatriz Nizza da Silva. In: _____. *Hobbes — Vida e Obra*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores.)

ISHAGHPOUR, Youssef. O real, cara e coroa. Tradução de Samuel Titan Jr. In: KIAROSTAMI, Abbas. *Abbas Kiarostami*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. Devir-Criança: experimentar e explorar outra educação. Tradução de Tomaz Tadeu. In: *Educação & Realidade*, Dossiê Gilles Deleuze, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 27, n. 2, p. 31-45, jul./dez. 2002.

KAFKA, Franz. *O processo*. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

KENNEDY, David; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Filosofia e Infância*: possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. v. 3. (Filosofia e Crianças.)

KIAROSTAMI, Abbas. *Abbas Kiarostami*. Tradução de Alvaro Machado; Eduardo Brandão. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____. As estradas de Kiarostami. In: *Abbas Kiarostami*. Tradução de Alvaro Machado; Eduardo Brandão. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____. *E a vida continua*. São Paulo: Cult Filmes, 1992. 1 videocassete, VHS, 91', 35 mm, cor.

_____. *Onde fica a casa do meu amigo?* São Paulo: Cult Filmes, 1987. 1 videocassete, VHS, 83', 35 mm, cor.

KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. v. 3. (Educação: Experiência e Sentido.)

_____. *Filosofia para Crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (O que você precisa saber sobre.)

L' ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze. Entrevista com Gilles Deleuze. Edição: Brasil, Ministério de Educação, "TV Escola", 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, cor.

LARRAURI, Maite; MAX. *El deseo según Gilles Deleuze*. Valencia: Tàndem Edicions, 2000.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Pensadores & Educação.)

_____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. v. 4. (Educação: Experiência e Sentido.)

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

_____. *O pensar na educação*. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. *Água viva: ficção*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Roberto. *Deleuze e a filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MANDELSTAM, Ossip. *Guarda minha fala para sempre*. Tradução de Nina Guerra; Filipe Guerra. Lisboa: Assírio & Alvim, 1996.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Fundação Biblioteca Nacional, 2001. v. 1. (Cecília Meireles: Obra em Prosa.)

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce Homo*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. In: _____. *Obras Incompletas*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. v. 32, p. 371-384. (Os Pensadores.)

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra*. Tradução de Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.

_____. *Crepúsculo dos Ídolos*. Tradução de Delfim Santos. Lisboa: Guimarães Editores, 1996. (Filosofia & Ensaios.)

_____. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PELBART, Peter Pál. *O tempo não-reconciliado*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 1998.

_____. *A vertigem por um fio*. Políticas da Subjetividade Contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PESSOA, Fernando. *Tabacaria e outros poemas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

_____. *Livro do desassossego*: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante — cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. v. 1. (Educação: Experiência e Sentido.)

RÉGIO, José. *Poemas de Deus e do Diabo*. Porto: Brasília, 1984.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. Tradução de Fernando Jorge. São Paulo: Hemus, 1967.

ROJAS, Gonzalo. *Concierto — Antología Poética (1935-2003)*. Barcelona: VEGAP, 2004.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1958.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Lourdes Santos Machado. In: _____. *Obras Incompletas*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. v. 24, p. 207-326. (Os Pensadores.)

RUIZ, Antonio. *El sueño de la Malinche* (O Sonho da Malinche), 1939. Disponível em: <<http://www.tihof.org/honors/malinche.htm>>. Acesso em: 08 mar. 2005.

SARRAUTE, Nathalie. *Infância*. Tradução de Luiz Carlos de Brito Rezende. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

_____. *O uso das palavras*. Tradução de Daniel Gonçalves. Lisboa: Difel, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Um plano de imanência para o currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 5 a 8 out. 2003b.

SIMONDON, Gilbert. A gênese do indivíduo. Tradução de Ivana Medeiros. In: *Cadernos de Subjetividade*, O reencantamento do concreto, São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, 2003. p. 97-117.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. In. CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a. p. 59-74.

VELOSO, Caetano. Língua. In: *Noites do Norte Ao Vivo*. Universal Music, 2001.

ZOURABICHVILI, François. Tradução de André Telles. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. v. 24. (Conexões.)