

**DA POP'FILOSOFIA À POP'EDUCAÇÃO:
APONTAMENTOS SOBRE ENSINO, APRENDIZADO E CINEMA**

*Elton Luiz Leite de Souza**

RESUMO: Este artigo busca desenvolver a ideia de pop'filosofia, noção presente em Deleuze, como base para uma pop'educação. Buscaremos ferramentas de leitura presentes em Deleuze, Espinosa, Nietzsche, Paulo Freire e Manoel de Barros para com elas tematizarmos as relações de ensino e aprendizado a partir do cinema.

PALAVRAS-CHAVE: Pop'filosofia. Pop'educação. Ensino. Aprendizado. Cinema.

**FROM POP'PHILOSOPHY TO POP'EDUCATION:
NOTES ON TEACHING, LEARNING AND CINEMA**

ABSTRACT: This article seeks to develop the idea of pop'philosophy, a notion present in Deleuze, as a basis for a pop'education. We will look for reading tools present in Deleuze, Espinosa, Nietzsche, Paulo Freire and Manoel de Barros in order to use them to thematize teaching and learning relationships based on cinema.

KEYWORDS: Pop'philosophy. Pop'education. Teaching. Learning. Cinema.

* Professor Adjunto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) atuando nas áreas de filosofia, literatura, semiótica e museologia; pesquisador da obra de Manoel de Barros. É autor do livro *Manoel de Barros: a poética do deslímite* (2010); também organizou publicação em homenagem ao centenário do poeta: *Poesia pode ser que seja fazer outro mundo* (2020). E-mail: eltonluizleitedesouza@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4489-0642>

1. Introdução: ninguém sabe tudo o que pode o cinema

*O homem seria metafisicamente grande,
se a criança fosse seu mestre.*

Kierkegaard

Este texto se apoia e procura ampliar o seguinte pensamento de Espinosa: “Ninguém sabe tudo o que pode um corpo” (ESPINOSA, 2013, p.167). Mas o que Espinosa quer dizer com “corpo”? Ele não se refere apenas ao corpo orgânico ou biológico, tampouco às dimensões tangíveis mensuráveis com régua. Um pintor nos mostra, pintando, que ninguém sabe tudo o que o corpo da cor pode, até com ela criar uma obra nova; o músico nos ensina que ninguém sabe tudo o que pode o corpo do som, até compor uma música nunca antes ouvida; ninguém sabe tudo o que pode o corpo social, sobretudo quando se afirma como multiplicidade instituinte (NEGRI, 2002); ninguém sabe tudo o que pode o corpo da palavra, até o poeta reinventar-se nela: “A palavra abriu o roupão para mim: ela quer que eu a seja”¹.

Enfim, o corpo não é apenas aquilo que se move no espaço, o corpo também é, sobretudo, o que afeta e é afetado. E como o corpo é a própria mente apreendida sob outra perspectiva, é a mente mesma que não sabe tudo o que pode quando pensa que não sabe tudo o que pode o corpo ao qual ela envolve e é a ideia. Quanto mais capacidade de agir de forma variada o corpo é capaz, mais a mente que está unida a ele também se torna apta a pensar mais de forma variada. Nessa potência cognitiva-afetiva, a imaginação igualmente desempenha um papel constitutivo.

Ninguém também sabe tudo o que pode o corpo da imagem. Essa afirmação nos introduz ao tema deste artigo e evoca a *imaginandi potentiam*², a potência de imaginar. Essa expressão se encontra em Espinosa e recobre a questão do corpo. Mas não se deve confundir a mera imaginação passiva (*imaginatio*) com essa potência de imaginar : enquanto a imaginação passiva está circunscrita ao primeiro gênero de conhecimento (que é , na verdade, mais imaginação do que autêntico conhecimento) , a potência de imaginar compõe ativamente o terceiro gênero, ao mesmo tempo envolvendo e sendo envolvida por ele, singular e potentemente. O pensar assim considerado nunca é apenas teórico, ele também é clínico, ontológico, político, ético, pedagógico, enfim, poético³. Em Espinosa, ideia e imagem, mente e corpo, a potência de pensar e a potência de imaginar se agenciam para engendram um conhecimento produtor de novos modos de vida.

¹ Manoel de Barros, “O livro sobre nada”, *Livro sobre nada*, p. 70.

² Desenvolvo esse tema no seguinte artigo: Espinosa: a imaginação e sua atividade de envolver. *Revista Trágica: Estudo de Filosofia da Imanência*. Vol. 10, n. 3 (2017). Rio de Janeiro, UFRJ, p. 28-57.

³ Cf. MESCHONNIC, Henri. *Spinoza poema del pensamento*. Buenos Aires: Editorial Cactus y Tinta Limón Ediciones, 2015.

Quando o imaginar acompanha o pensar nasce no imaginar um tipo de consistência que lhe é própria, expressa em uma lógica criativa de concatenação das imagens que reverbera a concatenação das ideias. Essa consistência na ordem das imagens tem efeitos no campo dos afetos e do corpo, já que o corpo também é uma imagem, uma imagem-movimento. Quando a potência de imaginar assim se conjuga com a potência de pensar, é ensejado um modo de compreensão no máximo grau de pluralidade, compreensão essa que envolve cada coisa particular e as articula em rizomas que horizontam⁴.

Todas as ideias que apresentaremos aqui serão partes de uma estratégia pedagógica inspirada naquilo que Deleuze nomeia “pop'filosofia”⁵. Uma *pop'filosofia* se constitui na relação singular entre o pensar e o sentir, entre a ideia e a sensação, entre o conceito e a imagem.

A raiz “pop”, raiz rizomática, significa “popular”. Contrariamente ao que se imagina, o autêntico popular não é o massificado, o popular não é o que custa barato. Na verdade, custa muito o popular: custa não em moeda, mas em simplicidade conjugada com nobre gosto (como em Nietzsche, o “nobre” como o antídoto ao “vil”). O popular também não é o que vende muito: o popular é o que não se deixa vender (como canta Paulinho da Viola na música “14 anos”). O popular não se opõe ao erudito. O popular não se confunde com classe ou gênero. O popular não é o povo por oposição ao Estado. O popular não é classe C, D ou E. O popular é a *multidão* espinosista inclassificável (*atopos*). O popular é composto pelo povo que a Terra pede para si. Povo bastardo, mestiço (SERRES, 1993), povo que escreve com “sintaxes tortas”⁶, agramaticais⁷, diria o poeta Manoel de Barros. Povo que é, como já dissemos, também nobre, como a cartola do Angenor, como o sax de Pixinguinha. Enfim, “pop” como *devir-povo* do filósofo⁸.

Será nosso desejo buscar esse aspecto pop'filosófico como referência para práticas pop'educacionais tendo como objeto a imagem cinematográfica. Ninguém sabe tudo o que o cinema pode. Essa é sua potência inesgotável. Não é nossa intenção aqui realizar uma análise específica do signo cinematográfico e sua natureza diegética. Não é nosso intento abordar a gramática do cinema, e sim sua poética desdobrada em uma prática semiopedagógica que visa transmitir mais do que conceitos.

Nossa exposição pop'edu-filosófica terá como objeto dois filmes. A escolha que fizemos obedeceu a alguns critérios simples : 1- primeiramente, que o filme tivesse um conteúdo próximo daquilo que aqui chamamos pop'educacional/pop'filosófico; 2- que o filme estivesse disponível e legendado em

⁴ Esse verbo-acontecimento o colhemos em Manoel de Barros: *Memórias Inventadas - A Terceira Infância*, 2010.

⁵ Tendo como objeto a poética de Manoel de Barros, também nos valem dessa ideia de pop'filosofia no livro que escrevemos: *Manoel de Barros: a poética do deslimite*. Rio de Janeiro: 7letras/FAPERJ, 2010.

⁶ “Pedras aprendem silêncio nele”, *Gramática expositiva do chão* (Poesia quase toda). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992, p 323-343.

⁷ O tema da “agramaticalidade” põe em conversação Manoel de Barros (BARROS, 1989, P.62) e Deleuze/Guattari (DELEUZE e GUATTARI, 2021).

⁸ Desenvolvemos igualmente essa questão em: Deleuze e Guattari: o gosto filosófico. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência* – 3º quadrimestre de 2015 – Vol. 8 – nº 3 – pp.18-37.

plataforma gratuita de fácil acesso (para que o leitor dessa análise possa ter acesso à obra); 3- que o filme apresentasse a temática da criança em seus processos de aprendizado e os entraves a esse processo, permitindo-nos uma conversação entre Paulo Freire, Espinosa, Nietzsche, Deleuze, Guattari e Manoel de Barros.

2. Nietzsche e o devir-criança

Segundo Gilles Deleuze e Guattari (DELEUZE e GUATTARI, 1992), muitas vezes um filósofo precisa criar personagens. Esses personagens auxiliam o filósofo a produzir seus conceitos. Por isso, Deleuze e Guattari chamam esses personagens de “personagens conceituais”. Todo grande filósofo cria personagens conceituais como auxiliares na criação de seus conceitos.

Como todo personagem, os personagens conceituais apresentam falas, perceptos⁹ e afetos que configuram aquilo que o conceito filosófico quer nos fazer não apenas pensar, mas também ver, ouvir, enfim, sentir. São visões e audições que não se restringem à visão e audição de um sujeito meramente psicológico ou individual. Essas visões e audições são componentes do personagem conceitual, e nascem daquilo que ele vê, ouve e experimenta em sua indiscernibilidade com aquilo que o conceito pensa. Um conceito filosófico não ensina tudo o que pode quando é definido de forma apenas lógica-analítica, uma vez que sua compreensão e abrangência aumenta quando um personagem conceitual o incarna se torna os braços, as pernas, o coração, o ouvido, a boca e os olhos do conceito, para assim nos ensiná-lo falando e agindo.

Poucos filósofos criaram tantos personagens conceituais como Nietzsche. Em *Assim falou Zaratustra*, por exemplo, um desses personagens assume uma posição de maior amplitude para toda a filosofia de Nietzsche: a Criança¹⁰. Interpretaremos aqui, de forma breve, a passagem de *Assim falou Zaratustra* intitulada “As três metamorfoses do espírito”, na qual filosofia e literatura, conceito e perceptos se agenciam para criar uma obra cujo sentido umbilica filosofia, poesia e literatura.

Nietzsche nos fala de três metamorfoses. Essa ideia se aplica não apenas a tipos humanos, mas também a filosofias. Em um sentido bem amplo, Nietzsche elabora uma “tipologia” das forças reativas

⁹ “Percepto” não é a mesma coisa que “percepção”. A percepção é uma atividade realizada pelo sujeito diante de um objeto que existe independentemente da percepção, ao passo que o percepto é a apreensão de uma realidade criada pelo signo artístico. Por exemplo, podemos ir ao Pantanal e ter percepções de suas paisagens, mas quando Manoel de Barros fala do Pantanal em suas poesias, o Pantanal dos versos é criação da poesia, uma criação da qual nossos olhos também participam ao ler, vendo, o Pantanal sob a forma de perceptos. O objeto dos perceptos não são meramente subjetivos, porém sua realidade não se confunde com a dos objetos que a percepção cotidiana apreende.

¹⁰ O personagem conceitual não é apenas uma pessoa, um animal e até mesmo uma planta podem se tornar um personagem conceitual para um filósofo. Por exemplo, a “orquídea” de que fala Deleuze quando explica o conceito de devir (DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire, 1998). Os personagens conceituais podem ser simpáticos ou antipáticos, conforme explicam Deleuze e Guattari (DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix, 1992). Nesse sentido, talvez seja Kant o grande personagem conceitual antipático em Deleuze.

que precisam ser superadas para que se possa alcançar a potência criativa. As três metamorfoses são: a do burro ¹¹(ou “camelo”), a do leão e a da criança.

O burro é o ser que, reativamente, diz “sim” ao que está dado, um sim não apenas em palavras, uma vez que é parte desse “sim” um comportar-se que se amolda, acriticamente, aos valores estabelecidos. Literal e simbolicamente, ele “oferece as costas” para carregar. É dessa maneira que o burro se sente “adaptado” e “útil”: em “servidão voluntária”, carregando o peso que o poder em suas costas colocou. Não por acaso, onomatopaicamente o zurrar do burro é “yá-yá-yá”, “sim” em alemão.

A condição humana nos faz vir ao mundo e viver os primeiros anos de vida sob a condição de burro, já que, sobretudo na infância, somos obrigados a carregar, no corpo e na alma, os valores da realidade social dada¹². Nesses casos, o ensino se confunde com um adestramento calcado apenas em tabuada e gramática, tabuada e gramática submetidas à lógica do “mercado”, resultando em “cicutas” à filosofia pensante. Com isso, tal sistema pretende garantir a submissão de seus carregadores igualmente no futuro. Mas todos os valores que um burro carrega levam apenas a um lugar: o deserto. O deserto da infertilidade, da impotência e do niilismo reativo: deserto que prostra. Filosofias que cultuam “Transcendências” e um “Além-Mundo” fazem dessas instâncias pesos que esmagam o que na vida há de corporalidade, sensibilidade, criatividade, espontaneidade, enfim, poesia.

O leão poderá surgir do burro se este sofrer uma metamorfose, assim aprendendo a impor um “Não”. O leão não deixa ninguém subir em seu dorso: em tudo ele vê uma jaula na qual querem aprisionar sua liberdade. O “não” do leão expressa um niilismo ativo: um niilismo que destrói, a golpes de martelo, os Ídolos que prostram, querendo a vida de joelhos. Contudo, o leão imagina que ser potente é negar. Sem dúvida, seu “não” pode mais do que o “sim” do burro. Porém o leão nada cria, uma vez que para criar é preciso crer. Cético, o leão imagina que o “crer” é uma disposição da condição de burro, um burro que talvez ele já tenha sido. Enquanto o sim reativo do burro o leva ao deserto, o não radical do leão o conduz à angústia ou ao desespero.

Nietzsche nos fala ainda de uma decisiva terceira metamorfose: a da criança. A metamorfose da criança (re)descobre a potência do “Sim”. O Sim da criança nada tem a ver com o sim (auto)alienado do burro. O Sim da criança ultrapassou o não do leão, porém o incorporou como crítica ativa, transmutando-se em afirmação criativa. A criança não carrega pesos e cargas, como o burro; tampouco ruge e ameaça, à maneira do leão. Inocente, a criança se libertou de todo peso e culpa, ela corre e dança, assim expressando uma força que nada tem a ver com dentes, músculos e garras.

¹¹ Seguimos aqui Deleuze (DELEUZE, 2007a) que utiliza o termo “burro” na interpretação que faz dessa passagem. Ao longo da obra, Nietzsche emprega a categoria “animais de carga”. Contudo, levando em conta o espírito da obra, achamos mais conveniente trazer o burro, como personagem conceitual antipático, para essa passagem.

¹² Esse tema será desenvolvido mais à frente a partir da perspectiva de Espinosa.

A condição de burro se revela sobretudo na relação reativa com o presente, um presente que o aliena e serviliza, ao passo que a condição de leão requer a superação desse presente alienante, transformando-o em passado superado, talvez recalcado. Mas diferente é a criança: seu presente é o da metamorfose que se liberta de todo passado na afirmação de uma crença ativa e transmutadora no futuro enquanto “linha de fuga” e criação de novas possibilidades para a vida. Nem otimismo, nem esperança, mas perseverança: “Só podemos destruir sendo criadores”¹³.

Algumas traduções se referem a essa terceira metamorfose como o estágio do “Super-Homem”. Contudo, “Super-Homem” é uma tradução inadequada para o que Nietzsche chama de “*übermensch*”, uma vez que “Super-Homem” diz o oposto do que Nietzsche quer dizer. “*Übermensch*” não é o homem ainda mais forte e com poder (*potestas*, poder, por oposição a *potentia*, potência). Pois “über” tem o sentido daquilo que está “acima” ou “além”. Mas não se trata de um acima tal como o teto posto acima ou além do chão, ou ainda o céu acima/além da terra. Creio que uma imagem poética pode nos auxiliar a ter os “perceptos” do que Nietzsche quer nos dizer: o “acima-além” que “über” expressa se assemelha à metamorfose da borboleta que se coloca acima da lagarta, indo além em potência: como realidade criada que se autopõe além-acima de si mesma. Por esse motivo, a tradução mais adequada para “*übermensch*” é “Além-do-homem”. Embora seja difícil desenvolver o tema aqui, acreditamos que há nessa questão uma crítica de Nietzsche ao “Homem” enquanto “Padrão-Patriarcal-Falocrático”.

Não se deve confundir “metamorfose” com “transformação”. Ambas têm por raiz o termo “*morphé*”: “forma”. Trans-formar é um tipo de mudança que ocorre no interior de uma forma, porém sem alterar os limites da mesma. Por exemplo, a semente de um abacateiro se transforma em um caule de um futuro abacateiro, no qual novas sementes surgirão. Uma criança se transforma em adulto, que, por sua vez, pode gerar uma nova criança como fruto seu. Na transformação, o princípio é a forma: é ela que dá inteligibilidade ao processo de mudança.

Com a metamorfose acontece diferente. A metamorfose também é mudança, porém o princípio dessa mudança não é a forma. A criança que cresce e se transforma em adulto representa a transformação da forma humana; a semente do abacateiro que vira um pé de abacate é uma transformação da forma do abacate. A forma humana está presente na criança e no adulto; a forma abacate está presente na semente e no abacateiro. Contudo, a forma borboleta não está presente na forma lagarta. A borboleta não é um fruto da lagarta. Um dos sentidos da palavra “meta” é “ir além”. Assim, quando *sofre* a metamorfose, a lagarta vai além de si mesma, ela vai além de sua forma, de seus limites¹⁴. Aqui, a palavra “sofre” não significa mera passividade reativa¹⁵. Como se sabe, “sofrer” vem do latim “*passio*”: “paixão”. E “*passio*”, por sua vez, é a tradução do grego “*pathos*”.

¹³ *A gaia ciência*, aforismo 58.

¹⁴ É o que Manoel de Barros chama de Deslimite (SOUZA, 2010).

¹⁵ Em *Diferença e repetição*, esse tema é trabalhado por Deleuze como sínteses que requerem *sujeitos larvares*. Os sujeitos

A semente também sofre para se transformar em árvore, porém é um sofrer comandado pela forma-espécie. Mas o sofrer da metamorfose requer um espaço que lhe seja próprio, como uma “Oficina para Transfazer Natureza”¹⁶ ou útero. Tal laboratório ou útero é o casulo. É no casulo que a lagarta sofre uma paixão originária, pois toda metamorfose nasce de uma paixão, uma espécie de amor na sua máxima potência, um amor sem objeto e sem sujeito, um amor que é, ao mesmo tempo, agente e objeto¹⁷. Talvez somente se possa viver esse amor na condição de um “sujeito larvar” (Deleuze). A borboleta nasce da paixão da lagarta, uma paixão que a faz partejar uma Diferença que, metamorfoseada em borboleta, torna-se ação de (re)criar a si mesma.

O pintor é, antes de tudo, aquele que vive uma paixão incondicional pela cor; o músico é, primeiramente, aquele que vive uma paixão absoluta pelo som; e o filósofo deve ser, antes de tudo, aquele que vive uma paixão transmutadora pelo pensar.

O princípio da metamorfose não é a forma, o princípio de toda metamorfose é a Potência. Por isso, toda metamorfose é um *dever*. Enquanto paixão originária, a potência não é uma passividade reativa, mas uma atividade transmutadora: Vontade de Potência.

Assim, o leão não é uma transformação do burro, o leão é uma metamorfose do espírito. A criança não é uma transformação do leão, a criança é uma metamorfose do espírito¹⁸. A criança é a borboleta. Ela não é a última das metamorfoses, ela é a primeira. Pois é a criança que já estava presente mesmo no burro como potência primeira da vida. E depois da criança não há nenhuma metamorfose, pois ela é a expressão da metamorfose enquanto ser ainda não formado ou pronto, uma “forma em rascunho”, como diz Manoel de Barros: um artista cuja obra a criar é a si mesmo.

A criança desse *dever-criança* não é aquela que vai se transformar em adulto, tampouco ela é o fruto de um adulto. Essa criança da metamorfose é um *dever-criança* que desabre¹⁹ o próprio adulto a uma potência que não se mede em idade, mas intensidade.

Em *A gaia ciência*, Nietzsche afirma que a filosofia da aurora não pode mais se fiar em uma luz Apolínia pairando acima das cabeças como uma verdade transcendente imutável; a filosofia da aurora, ou “fazedora de amanhecer” (BARROS, 2001), é uma tocha acesa que o filósofo ergue acima de sua cabeça como um sol nascente, mas cujo lume vem do incêndio da obra de Platão. Mesmo naquilo que se

larvares são suportes de um pathos originário que antecede toda ação determinada de um sujeito constituído sobre um objeto dado.

¹⁶ Essa expressão se encontra em Manoel de Barros. É assim que Manoel define sua poesia: como uma “Oficina para Transfazer Natureza”: *O guardador de águas*, 1989, p. 20.

¹⁷ Muito próximo disso é o “Amor Intellectualis Dei” de que fala Espinosa.

¹⁸ Não se deve entender aqui o termo “espírito” num sentido religioso. Essa palavra é a tradução do grego “Pneuma”: “Sopro de Vida”. Assim como “Psiquê”, “Pneuma” era um dos nomes da “Alma” enquanto constitui uma unidade vital com o corpo (tal como na respiração).

¹⁹ “Desabrir” é um verbo-acontecimento criado pelo poeta Manoel de Barros: *O guardador de águas*, 1989, p. 23.

destrói, oportunidade há de se criar um meio de afirmação: do leão e seus incêndios, a criança fabrica um sol nascente.

Em virtude da importância aqui da expressão “criar”, queremos fazer uma observação complementar, ainda que breve: não se deve confundir o “criar” com o “inventar” (SALLES, 2002). A diferença entre esses atos fica mais compreensível quando atentamos para as realidades que eles produzem: o inventar produz coisas, objetos (um celular, um avião, um telescópio, enfim, os objetos que nascem da inventividade técnica). Do criar são produzidas realidades que envolvem uma arte, no sentido amplo da palavra.

É interessante notar que há uma proximidade de sentido entre “criar” e “crer”, uma vez que essas palavras surgiram de um termo mais originário: “creare”, que significava tanto crer como criar. Isso parece implicar que somente cria quem crê, e quem não crê não cria. O ato de criar se aplica não apenas à arte no sentido estrito, uma vez que um conceito filosófico também é criado, de tal modo que um conceito filosófico nunca é apenas para teorizar: ele foi criado igualmente para potencializar o sentir. Um pensar libertário e um sentir revolucionários sempre nascem dessa mútua implicação entre criar e crer. Na arte, na filosofia e na própria vida, só se pode criar novas possibilidades de sentir, pensar e agir se houver um crer nessas possibilidades, mesmo diante das maiores impossibilidades. Quem não crê, não raro se ata voluntariamente à impossibilidade (as “correntes de algodão”, como dizia Nietzsche).

O próprio uso comum da linguagem nos auxilia a compreender a implicação entre criar e crer, pois em geral dizemos: “criei um filho”, e não “inventei um filho”; ou ainda “criei um laço de amizade”, e não “inventei um laço de amizade”; “criei um jardim”, e não “inventei um jardim”. Essas realidades que criamos, individual ou coletivamente, são formas de arte nas quais acreditamos, assim se diferindo das realidades mecânicas e padronizadas. Porém um revólver, enquanto objeto técnico e produto da invenção, pode estar a serviço do crime ou de militarismos brutais. Como a inventividade produz somente coisas, essas mesmas coisas podem cair nas mãos de uma mentalidade reativa-ressentida, tornando-se um abominável instrumento da morte (nos vários sentidos que essa palavra pode ter).

Diferentemente, o ato de criar-crer produz ideias e afetos enquanto vida e saúde do pensar. Ontem e hoje, quando o totalitarismo ganha poder, incluindo poder acadêmico, são sempre os criativos suas primeiras vítimas... Contudo, também serão dos criativos que nascerão perseverantes resistências: “É possível que crer neste mundo, nesta vida, tenha-se convertido na nossa tarefa mais difícil, a tarefa de um modo de existência por descobrir sobre o nosso plano de imanência hoje.” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p 99)

2.1. Da criança personagem conceitual à criança personagem cinematográfico

Ainda que simples e breve, a exposição que fizemos das metamorfoses de Nietzsche servirá como uma pequena cartografia para nos orientarmos na leitura do filme “Meu amigo Nietzsche”²⁰. Esse curta é dirigido por Fáuston da Silva. A obra dura 15 minutos e foi lançada em 2012. O roteiro é do próprio Fáuston e de Tatianne da Silva.

O filme narra a história de um menino pobre de uma periferia do Nordeste brasileiro. Ele estuda em uma escola pública, tira notas baixas e é considerado um menino que não gosta de estudar e ler. Diante das notas baixas do menino, a professora dá um conselho: “Você precisar ler mais...”.

O menino interpreta freireanamente o conselho e resolve começar a ler o mundo. Ele lê tudo o que vê pela frente: placas, cartazes, outdoor, pixações em muros...e até mensagens coladas nos postes. Algumas mensagens ele entende, outras não.

Certa vez após a aula, ainda vestido com o uniforme, o menino tem sua atenção despertada por uma “pipa avoadá”: cortada da mão que a segurava, a pipa se desterritorializou. Essa pipa era a imagem do menino que também se encontrava “avoadá”, sem chão.

O menino e outros garotos correm atrás da pipa, cada um com a esperança de ser seu proprietário e dono. A pipa cai e se reterritorializa em um terreno ermo onde se amontavam coisas gastas e já sem aparente uso: “desutilidades” que a sociedade pisa e joga fora, diria Manoel de Barros. Afixada à cerca do terreno havia uma placa com a palavra de ordem: “Proibida a entrada”. De olho no céu, o menino transpôs a cerca e entrou no tal terreno repleto de “desutilidades”. Contudo, o menino chegou tarde: a pipa já tinha dono, um garoto mais forte se apoderou dela.

Deambulando por aquele lugar de coisas jogadas fora pelos homens e suas utilidades, chamou a atenção do menino um livro. O livro também foi jogado fora, não sabemos se por ódio, desprezo ou intolerância. O livro estava no meio de um monturo. Como ensina Manoel de Barros, de monturos costumam nascer improváveis lírios...O menino pegou o livro do monturo, tirou a sujeira de cima e tentou ler a capa, porém não conseguia entender o sentido que as letras formavam. Era uma novidade diante dele, e para novidades não há hábito, cartilha ou kantiana reconhecimento...

O menino resolveu trazer o livro consigo, e mal sabia ele que agora estava em suas mãos outro tipo de pipa para desterritorializações mais potentes e ousadas, uma pipa que voa tão longe que somente fios de Ariadne, fios que nascem de uma virtualidade-novelo inesgotável, conseguem acompanhar os horizontamentos de que tal pipa é capaz de produzir. O menino se esforçava para ler o título e autor do livro: “As-sim-fa-lou-Za-ra-tus-tra-de-Ni-etz-sche”, soletrava gaguejando o menino.

²⁰ Link para o filme no youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=FroyMvgYfm0>

Por conta própria, o menino começa a tentar ler o livro. Uma das primeiras palavras que ele lê funciona à maneira daquilo que Deleuze chama de “noochoque” (DELEUZE, 2007b): um “choque de pensamento”. Era a palavra “aurora”. Essa palavra “desabre” algo nele. Por incrível que pareça, ele não sabia o sentido de “aurora”. Ele corre à rua e pergunta para as pessoas o que era aurora. A maioria não sabia explicar. Até que uma jovem lhe diz que aurora é quando um dia novo nasce. Por intermédio da palavra, o menino aprendia que aurora era um acontecimento do mundo, acontecimento esse que também começava a desabrochar, como um lírio, dentro dele.

O menino aprendia no livro que cada palavra não era apenas palavra, cada uma delas trazia potencialidades novas que horizontam a sensibilidade e a mente do menino, de tal modo que ele já não cabia mais no que era: ele experimentava sua maiêutica, o seu partejar a si mesmo por meio de um encontro com a leitura riquíssima, embora achada por ele no lixo...

Ao mesmo tempo, cresciam dentro dele questões e interrogações que as pessoas que o cercavam não entendiam ou achavam “perigosas”. Então, o menino começou a escrever uma espécie de relato de sua experiência de leitura, aprendendo a conversar consigo mesmo. Ele sofre uma metamorfose: suas notas melhoram, seu olhar muda, sua postura consigo e com os outros se torna outra. Ele vira um líder de meninos e meninas que também queriam a mesma coisa: vida digna, pensante, sem adestramentos e cartilhas.

A professora que o aconselhara a ler desconhecia a descoberta que o menino fez com a leitura, e termina por constatar: “esse menino virou uma dinamite...”. Pois após começar a ler o mundo dado, o menino aprendeu no livro de Nietzsche que outros mundos são possíveis.

Há sutilezas compondo a narrativa do filme. Por exemplo, a cena em que aparece um pequeno cartaz com o sugestivo nome de uma autoescola: “Freud”. O menino foi além do conselho de leitura dado pela professora, pois agora o menino lia os signos do mundo enquanto “sintomas” da vida psicossocial que o cercava (incluindo os signos reativos do poder teológico-político). Ao avaliar os acontecimentos como um “sintomatologista”, o menino aprendia a necessidade de “dirigir” sua vida e compreender os signos, tanto os manifestos quanto os inconscientes. Tal como Freud, o menino também aqui sofria a influência de Nietzsche.

Outro exemplo sutil: quando o estilo de Nietzsche começa a ser incorporado pelo menino, há uma cena em que ele se encontra com a professora em sala de aula. Atrás de ambos, há um desenho de um coração feito a giz, e talvez tenha sido o menino o criador de tal desenho. No centro do coração estão dois nomes: Rée e Lou, o poeta amigo de Nietzsche e a filósofa-pensadora. Aliás, há outra cena na qual aparece o nome “Salomé” escrito em um muro como se fosse uma pixação, e colado ao muro vemos um carroça semelhante àquela imortalizada em foto na qual estão Nietzsche, Rée e Lou Salomé. Essa carroça também nos faz lembrar a célebre “Carruagem de Platão”. Contudo, na carruagem de Nietzsche a

cocheira não é a Transcendente Razão, e sim Lou Salomé-Ariadne. Em Lou Salomé, o fio de Ariadne se metamorfoseou em chicote. Isso talvez explique uma passagem na obra do filósofo na qual é recomendado: "vai estar com as mulheres? Não se esqueça do chicote...". Porém, o chicote em questão não é para a mão do homem, como erradamente se interpreta, e sim para a mão da Mulher-Lou-Ariadne: o chicote-fio como crítica ativa e necessária ao falocratismo da moral calcada no poder do Homem.

O menino começa o filme sendo "burro", porém esse estado tem por causa fatores que vêm de fora do menino, e que o assujeitam a um campo de valores reativos. Após o encontro com Nietzsche (que, assim como o menino, também era um "nordestino", pois o filósofo vivia no "Nordeste da Alemanha", um dos personagens do filme assim explica ao menino quem foi Nietzsche), após esse encontro o menino se torna dinamite-leonina e começa a questionar os valores daquela sociedade que o cercava, a tal ponto que um pastor teológico-político tentar tirar o "demônio" do menino.

Mas já era tarde: tal como o Daimon grego, asas de borboleta já começavam a despontar no menino, assim anunciando a metamorfose do menino em sua própria aurora. Essa metamorfose se faz na descoberta e experiência de uma "philia", de uma amizade com o pensar, raiz do Afeto transmutador sem o qual não se descobre Sofia enquanto sabedoria clínica, ética, política, enfim, prática.

Contudo, alguns homens resolveram censurar aquela amizade/philia, e assim tiraram do menino e sumiram com o livro de Nietzsche. Contudo, levaram embora apenas a letra, uma vez que o espírito do livro já fazia parte do espírito do menino como sopro da autonomia e singularização. Não por acaso, conforme já lembramos, "espírito" vem do grego "pneuma", que era o "sopro úmido e caloroso" que vinha do oceano e vivificava os desertos.

O menino, porém, retorna ao terreno marginal, espaço das margens, no qual os homens jogam fora, tentando silenciar/reprimir, as ideias que eles julgam perigosas. O menino deseja reencontrar seu amigo Nietzsche. Enquanto caminha, acha um novo monturo com outra obra jogada fora, talvez pelas mesmas mãos que tentaram se livrar de Nietzsche. O menino pega com cuidado o novo futuro amigo e lê título e autor: "Manifesto Comunista", de Karl Marx & Friedrich Engels. Mas essa já é uma nova história...

3. Espinosa e a língua das borboletas

Ainda é uma tarefa por fazer e pesquisar em todas as suas faces e desdobramentos a visão que Espinosa tinha da educação, da pedagogia e da criança. Apesar de alguns esforços pioneiros (RABENORT, 2010; SANTIAGO, 2013), o tema ainda está em aberto e com crescente interesse.

É claro que essa tarefa excede em muito os limites da exposição que pretendemos fazer antes de entrarmos na atmosfera do filme que escolhemos para ilustrar essa questão em Espinosa. Contudo, a nosso ver, o tema da educação está inserida em uma problemática mais ampla: o da imaginação.

Se não houver clareza nisso, corre-se o risco de interpretações equivocadas acerca do que Espinosa pensava acerca da educação e, por consequência, da infância. Quando Espinosa afirma que a pior fase da vida é a infância, há um alvo elidido: a imaginação. É a imaginação a questão de fundo que envolve as observações de Espinosa acerca da educação e da infância. Contudo, não é possível desenvolver esse tema aqui. Apenas apontaremos sucintamente que o tema da imaginação sofre também uma mudança de perspectiva em Espinosa, mudança essa que diz respeito à passagem do primeiro gênero do conhecimento (onde prepondera uma “imaginação reativa-passiva”) ao segundo gênero e, sobretudo, ao terceiro gênero do conhecimento (no qual se descobre a “potência de imaginar”²¹ associada à potência de pensar).

Voltando ao tema da infância, há dois aspectos nessa questão. O primeiro concerne à natureza da infância, já o segundo envolve situações sociais e institucionais. É visível o fato de que uma criança tem o poder de agir ainda frágil. Seu corpo ainda não possui os músculos e nem a estrutura motora para agir como um adulto. Como o corpo é a mente mesma apreendida sob outra perspectiva, também a mente da criança tem o seu poder de pensar ainda frágil.

“Frágil” não é a mesma coisa que “fraco”. Para diferenciarmos “frágil” de “fraco”, devemos nos lembrar da ideia norteadora da Ética de Espinosa: a palavra latina “caute”. Embora de rica acepção, *caute* pode ser traduzida como “cuidado”.

Em sua Ética, Espinosa coloca o “cuidado” como prática fundamental, sem a qual não há filosofia, cultura, educação, democracia, enfim, vida. Não por acaso, “caute” é prima da palavra “cogitare”: “pensar”. Pois cuidar é uma forma de pensar que planeja, age e protege. Cuidado não é a mesma coisa que medo. O medo é um receio de agir, é uma “tristeza”, ao passo que o cuidado é um agir mais do que necessário diante de tudo aquilo que é frágil e depende de nós, de nossa ação: o cuidado é o afeto que acompanha todo agir emancipador cujo motor é a alegria.

Vale repetir: frágil não é a mesma coisa que fraco. Frágil é tudo aquilo que traz em sua imanência uma potencialidade ainda a aflorar. A criança, por exemplo, é frágil, ela não é fraca. A criança é frágil porque há nela uma potencialidade que precisa de cuidados para crescer e frutificar. Educação, cultura, amor... são cuidados dos quais a criança precisa para que dela cresça um adulto cuidadoso consigo, com a pólis, com os outros. A semente igualmente é frágil: ainda por nascer, há no coração da semente uma árvore da qual surgirão frutos com novas sementes dentro. Se plantadas e cuidadas, dessas sementes

²¹ Ver nota 2.

nascerão novas árvores²². Quem cuida de sementes sabe que há nelas uma floresta inteira, uma floresta em rascunho: pura potência do amanhã.

Fraco, ao contrário, é tudo aquilo que põe em risco a prática do cuidado e os seres que o cuidado potencializa. Fraco é o que somente sabe destruir, física ou simbolicamente. Fraqueza é ressentimento e espírito de vingança; enfim, fraco é o tirano²³ e seus dispositivos de produção de maus encontros, reatividade e servidão voluntária.

Assim, o cuidado-caute é prática ética, pedagógica e política para proteger tudo o que é frágil, em nós, nos outros, na sociedade, na natureza. O cuidado é ação que se faz no presente garantindo que haja futuro, a despeito das forças do passado que sempre querem a regressão, o atraso, o retrocesso.

As ideias são frágeis, porém fraca é a mente tomada pela ignorância; a palavra é frágil, mas fraca é a voz que apenas ameaça e berra, pois nada tem a dizer. Porém a prática do cuidado enquanto tal não pode ser frágil. A semente depende do amanhã para virar árvore e floresta, a criança depende do amanhã para se tornar adulto, mas a prática do cuidado não pode esperar pelo amanhã, ela tem que ser a ação mais potente, necessária e perseverante no aqui e agora, já. O cuidado é virtude que, fortaleza, edifica fortalezas. É pela firmeza de suas ações que a fortaleza fortalece.

Somente quando se compara equivocadamente a criança com um adulto é que se atribui à criança fraqueza. Contudo, essa comparação perde de vista exatamente qual pode ser a força-potência-virtude da criança. Como ensina Manoel de Barros: “Os comparamentos matam a comunhão.”²⁴

Espinosa apresenta uma percepção muito singular acerca do clássico tema das virtudes. Nesse sentido, sua concepção de virtude traz um sopro de novidade. A palavra virtude se origina de “virtu”, “força”, mas não a força meramente física. Virtu é a força potencial, é a força da potência criativa-regenerativa, conforme a “regeneratio” trabalhada por Espinosa em *Tratado sobre a emenda do intelecto*, no qual a *regeneratio* possui igualmente uma dimensão “clínica” enquanto remédio-antídoto para os afetos tristes-cicutas.

Em Espinosa, a virtude é uma potência (re)ge(ne)radora: ela gera regenerando, regenera gerando. Por exemplo, quando se quer lançar uma flecha (tal como Ulisses em sua prova ética para distinguir quem é autêntico e quem é mero “pretendente”), é preciso tensionar a corda do arco. Quando se deseja produzir

²² Aristóteles emprega a imagem da semente que se transforma em árvore para abordar alguns temas como a mudança, a forma, a matéria, o ato e a potência. Contudo, como em Aristóteles o predomínio é da forma e de seu ato, ele olha para a semente e nela vê uma árvore imperfeita. Mas em Espinosa (e também em Leibniz e sua filosofia barroca), a semente é pensada como expressão singular de uma floresta-potência que lhe está imanentemente implicada, e que ela desenvolve ao se explicar-devir ela mesma. Em Espinosa, o ato não é da forma, o ato é da potência ao mesmo tempo singular e multivariada.

²³ Empregamos essa palavra em dois sentidos: a do tirano como antifilósofo (tal como está em Platão), e a do tirano como aquele que explora a superstição e forma um par com o sacerdote, formando assim o poder teológico-político (conforme explica Espinosa em seu *Tratado teológico-político*).

²⁴ *Memórias Inventadas*. São Paulo. Planeta. 2008. p.11.

música com o violão, é necessário tensionar as cordas desse instrumento. Dessa mesma tensão também depende nosso coração, cujo sangue somente pode ser impulsionado para todo o corpo pela ação de suas fibras tensas. Essa tensão gera realidade nova, realidade essa que regenera, ou seja, emenda/conecta corpo e mente, sensações e ideias.

Originalmente, “virtu” era o nome que se dava a essa força intensa que nasce de uma fibra tensionada visando uma ação. Daí vem a expressão popular: “nada somos ou fazemos, se não tivermos fibra.” “In-tenso”: “ir para dentro da tensão”. Assim, ser intenso não é ser nervoso ou agitado. O monge meditando vive uma intensidade, embora não esteja se agitando. Há silêncios intensos, como nos mostra Ozu em seus filmes.

A virtude é a força emancipadora nascida das fibras da alma e do corpo conjugadas para serem cordas que lancem longe nossas palavras e ações como flechas. A virtude, enfim, é a potência prática e ética que educa, liberta e, quando preciso, enfrenta as tiranias e suas cicutas. Amor, amizade, alegria, indignação, coragem...são afetos. Mas esses afetos só se transformam em ação concreta sobre o mundo se, entrando no coração do nosso desejo (*cupiditas*), converterem-se também em virtudes, isto é, em força-fibra que impulsiona à ação.

Uma das principais virtudes em Espinosa é a “fortaleza”. Essa virtude lembra a “edificação” de Epicteto: quando nos querem de joelhos, precisamos edificar e pôr de pé fortalezas. Uma fortaleza não precisa de muros ou cercas: a flor de lótus desabrocha e persevera sendo ela mesma a despeito de ao redor dela predominar a lama. A fortaleza da flor de lótus é a força que lhe é imanente, e que a lama não turva ou toca. Na sabedoria oriental a flor de lótus é considerada o símbolo da sabedoria prática²⁵.

Epicteto foi feito escravo em Roma, como aqui Dandara e Zumbi. A filosofia foi, para Epicteto, a sua Palmares: quando o poder quer nos agrilhoar (simbólica ou fisicamente), são Quilombos que precisamos edificar, dentro e fora da gente. Não por acaso, na língua banto “fortaleza” é “quilombo”.

Retomando nossa argumentação: é essa fortaleza que ainda não está edificada na criança. Na infância, nosso ser depende da qualidade dos adultos e das instituições que nos cercam, e é por isso que a infância é um período difícil de nossa existência. Quando o adulto é tolhedor, ou a escola não é emancipadora, as asas com as quais toda criança nasce, asas que, segundo Platão, também definem o pensador, essas asas correm o perigo de serem cortadas, mesmo antes de se abrirem...

Os adultos podem ter a capacidade de evitarem os maus encontros, porém essa capacidade ainda não está pronta na criança. Não raro, o mau encontro pode enraizar-se na criança e, com o tempo, fazer nascer nela um adulto tolhedor-vingativo armado com tesoura.

²⁵ Essa pedagogia da flor de lótus é o tema central do filme “A saga do judô”, de Kurosawa.

Porém, se as relações da criança com os adultos e instituições constituírem bons encontros, seus voos de descoberta serão potencializados, de tal modo que a imaginação se desenvolverá como potência a auxiliar no conhecimento do mundo e de si mesma. De experiências assim poderá nascer um adulto desedipianizado, desnarcisado, que não deixará morrer seus devires-crianças, devires esses que são incapazes de criar e de viver os adultos infantilizados pelo Poder Autoritário, Pai e Padrasto dos ressentidos e vingativos, conforme se vê no filme que analisaremos a seguir.

3.1. Entre sombras, néctares e tesouros

O filme “A língua das mariposas”²⁶ é uma produção espanhola de 1999 dirigida José Luis Cuerda, com roteiro do próprio Cuerda agenciado com o escritor Manuel Rivas (o filme é uma adaptação do livro *O que quer de mim, amor?*, de Rivas). “Descobri” esse filme quando eu lecionava Filosofia da Educação em um curso de Formação de Professores. Meu desejo era, na conclusão do curso, exibir um filme que nos permitisse conversar, pop'filosófica-pedagogicamente, acerca da potência da educação e dos inimigos cerceadores dessa potência. Era uma turma composta por professores aprendendo a ensinar. Como afirma Deleuze, o aprender vem antes do ensinar (DELEUZE,2003). Poucos filmes nos ensinam tanto acerca da potência libertadora da educação. E também poucos filmes nos mostram com tanta indignação e dor o horror que se torna a face fascista quando ela se encarna na face micropolítica do cotidiano.

A narrativa é cerzida em torno da imbricação entre o macropolítico e o micropolítico: a guerra civil espanhola é cenário macropolítico sob o qual acompanhamos acontecimentos micropolíticos nos quais uma criança vence medos, realiza descobertas e experimenta linhas de fuga que se chocam com o ambiente asfixiante do poder fascista. Enfim, o filme narra o encontro de um menino com a educação que lhe abre e potencializa as asas, apesar do peso da atmosfera em torno.

Devido ao fato de a produção ser espanhola, “mariposa” é como se nomeia, em espanhol, a nossa “borboleta”. Assim, o título mais adequado para o conteúdo do filme é “A língua das borboletas”, dado que é de uma metamorfose que se trata na narrativa, uma metamorfose educativa-existencial. Por outro lado, o filme também nos mostra as forças reativas que, ontem e hoje, obstaculizam esse processo de (auto)descoberta, tal como viveu aquela criança do curta que, em espírito, fez uma amizade-pensante com Nietzsche. Igualmente no filme *A língua das mariposas*, o pensar nasce de uma philia, à maneira da philia que acompanha e desperta para Sophia/Sofia.

A cena que inaugura o filme remete ao aspecto passivo-reativo da imaginação: ainda bem cedo, antes de o despertador tocar, vemos nosso personagem-criança já de olhos abertos e preocupados não

²⁶ Link para o filme no youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=-FWpsPiXuTI>

por ter saído de um pesadelo, mas temendo um pesadelo que ele imagina que virá: a escola. Aquele seria o seu primeiro dia de escola.

Fechado em seu quarto-mônada, o menino olha atônito sombras que se projetam na parede do seu quarto, reflexos exteriores de outras sombras internas motivadas pela pior das paixões tristes: o medo. Seus gestos, sua face e sua ansiedade são a expressão corpórea da imaginação reativa (*imaginatio*). E qual a razão desse medo? Um “ouvir dizer”, pois disseram ao menino que o professor “batia” nos alunos. Esse “ouvir dizer”, enquanto primeiro gênero do conhecimento, fazia com que as sombras no quarto fossem os signos não da escola e do professor, mas signos do medo que impediam que a criança descobrisse de fato o que era a escola e o professor.

Tudo começa a mudar quando a criança chega à escola e encontra o professor, o Don Gregório. Não apenas em palavras mas também em gesto de acolhida e cuidado, o professor diz ao menino: “seja bem-vindo”. Em Espinosa, “encontro” é um acontecimento decisivo que pode aumentar ou diminuir a potência de cada um. Quando aumenta, temos o “bom encontro”; caso contrário, há o “mau encontro”. Em latim, encontro é “occursus”. Em seu sentido originário occursus é “boas-vindas”, ou seja, é um acontecimento de alguém que chega a primeira vez em um lugar e é assim recebido. Esse lugar não é apenas físico, pode ser igualmente o lugar para a descoberta de si mesmo, sob a forma de um recebimento de si mesmo por intermédio de outro ser com o qual nos encontramos. Assim compreendido, o sentido originário de occursus é um bom encontro. E foram assim o professor e a escola para o menino: um boas-vindas a ele mesmo, ao menino que ainda estava se descobrindo. Assim, ele começava a vencer o medo...

O mau encontro, ao contrário, é quando a nossa maneira de ser é mal-vinda. Quando um outro ser nos quer impor autoritariamente seu modo de ser, nossa maneira de ser e diferença será sempre mal-vinda, e por isso será reprimida, entristecida, despotencializada. Contrapondo-se a isso, um encontro educativo é um bom encontro quando ele é prática de cuidado/boas-vindas ao que em uma criança é potência ainda. Um boas-vindas à escola como expressão de um boas-vindas à sociedade, ao mundo, à vida, enfim, um boas-vindas da criança a ela mesma por intermédio da educação que a faz descobrir a si mesma. Um bom encontro é sempre vivido como um “boas-vindas”, por mais que tenhamos vivido inúmeras vezes aquele encontro na vida.

Se esse processo de cuidado/bom encontro não estiver presente ou for reprimido, a sensibilidade da criança, seu instrumento de descobrir o mundo, fica enrolada dentro dela como a língua da borboleta enrolada em torno de si mesma. É o néctar que atrai, afeta e desenrola a língua exploratória da borboleta; na criança, a sensibilidade pensante se desenrola e se torna questionante-exploratória quando é apresentada ao néctar das ideias: as ideias que “desabrem” a criança, como diria Manoel de Barros, são igualmente ideias para serem sentidas, provadas, saboreadas. Não por acaso, “saber” e “sabor” são

palavras primas com sentido comum: aprender é, em todos os sentidos e com todos os sentidos, “tomar gosto”²⁷ pelo conhecer.

O filme se passa durante a ascensão do fascismo na Espanha. E a ascensão do fascismo é igual em toda época e lugar: coturnos do ódio ameaçando pisotear os jardins onde crescem as flores multicoloridas e seus néctares, como os Jardins de Epicuro. Contudo, antes de violentarem e pisotearam os jardins do conhecimento, os coturnos da ignorância se voltam contra os jardineiros, isto é, aqueles que criam, emancipam, cuidam, enfim, educam.

Conforme argumentamos nos apoiando em Espinosa, a infância é uma fase difícil porque é nela que mais dependemos da qualidade dos adultos que nos cercam. Se os adultos (ou as instituições) que educam e criam a criança possuem valores emancipadores, éticos, poéticos-pensantes, a infância será uma fase rica de possibilidades, experiências e vivências; ao contrário, a convivência com adultos autoritários, insensíveis ou “neuróticos” poderá acarretar na criança um tolhimento de suas potencialidades, pois uma das características mais marcantes da criança é que ela imita o comportamento que lhe é apresentado por um adulto (como na cena final do filme) , embora ela não tenha condições ainda de discernir a natureza desse comportamento, se é bom ou mau.

Em seu livro sobre a Educação, Kant dizia que existem duas formas de se educar as crianças e os jovens: pela lei ou pelo exemplo. O ensinamento pela lei parte do “não” ou da proibição. Por exemplo, o pai que não quer que o filho fume lhe dirá: “não fume”. Muitas contradições poderão nascer na criança ou jovem se o pai que assim ordena for um fumante. A criança imaginará que a lei ou regra existe apenas para quem não tem poder (já que o pai, que é fumante, tem o poder de impor regras). Desse modo, a criança poderá imaginar que ser livre é burlar as regras e não as respeitar. Se o pai, ou professor, quiser educar pelo exemplo, ele deve ser o primeiro a seguir a conduta que ele deseja ver imitada pela criança. Se ele deseja que o jovem não fume, ele deve ser o primeiro a não fumar; se ele deseja que o jovem goste de ler, ele deve amar a leitura, etc. Educar pelo exemplo é educar pela afirmação, pelo afeto, pelo “bom encontro”. Educar pelo não na verdade não é educar, mas obrigar a um comportamento sem despertar a compreensão, apenas a obediência. Impor o não é ensinamento moral, porém educar pelo exemplo é construção de uma ética educacional-existencial (embora essa questão vá além de Kant...).

Há uma cena no filme que exemplifica bem a educação ética pelo exemplo e singularidade: quando os alunos faziam bagunça e não prestavam atenção no que ele dizia, ao invés de obrigar os alunos a

²⁷ Em Deleuze e Guattari, o “gosto filosófico” antecede a prática dos conceitos (DELEUZE e GUATTARI, 1992). A nosso ver, é possível a presença de um gosto filosófico que, em vez de se expressar em conceitos, se expressa no som (música), nas tintas (pintura), enfim, na imagem-movimento (cinema), pop'filosoficamente.

silenciarem empregando a força, o professor mesmo silencia e atrai os alunos a imitarem seu comportamento. Como ensina Manoel de Barros, poesia é “Inventar comportamento.”²⁸

O educador Paulo Freire (FREIRE, 1996) dizia que a primeira lição que o educador ensina é como ele é: ele ensina por seu comportamento. Antes de ser professor de filosofia, de história, de biologia, etc., antes de ensinar lições sobre tais disciplinas o educador deve esforçar-se por ensinar com sua conduta, não importando qual disciplina ensine. A conduta diz respeito à ética. O educador não ensina só o conteúdo de uma determinada disciplina, ele educa ao despertar o interesse para a vida (tal como foi dito na cerimônia em homenagem ao professor do filme, que evoca a ideia do “tesouro” para afirmar que o maior tesouro é o conhecimento como virtude-potência que liberta e emancipa). Assim agindo, cada aula recebida será um “boas-vindas” ao conhecimento que potencializa e autonomiza.

Nas borboletas, a língua é um fio, como o de Ariadne, que fica enrolado e imperceptível. Entretanto, a língua somente se desenrola na singularidade de um encontro: é diante do *néctar* que a língua da borboleta deixa de ser língua para se tornar meio de exploração e instrumento de afirmação de uma vida que ousou voar. O néctar é um signo da potência que reside nas coisas que ensinam: um livro, uma música, um poema, uma exposição, um filme...podem ser néctares que desenrolam a sensibilidade exploradora, questionante. É na singularidade do encontro, do *bom encontro*, que a sensibilidade se une ao pensar para dessa forma ampliar nossos horizontes de percepção, conhecimento e ação.

Uma referência importante da narrativa é o livro *A ilha do tesouro*, de Stevenson, presença tácita na cerimônia já citada. Muitas passagens do filme são uma sutil conversação com esse livro, incluindo a ideia do conhecimento como o maior “tesouro” (*thesaurus*²⁹) que pode ser ofertado a uma criança. Esse tesouro não se acha apenas em livros, ele pode estar também na descoberta da natureza (há uma cena do filme que lembra um parque natural), na descoberta também de eros (o “devir-tinolorrinco”), da música (como o solo de sax imprevisto realizado pelo irmão do nosso protagonista), da arte, da ética, da política, enfim, da descoberta das próprias potencialidades.

Conforme já apontamos, *A língua das borboletas* seria um título mais de acordo com o próprio espírito poético e educacional da obra, uma vez que a borboleta expressa um processo de metamorfose atribuída a um *Daimon*³⁰, que é o ser que nos ajuda a fazer uma travessia como (auto)aprendizado. Concebido como um Daimon, um filme pode nos auxiliar a fazer travessias, desde que vivido como

²⁸ Poema “Comportamento”, *Ensaíes fotográficos*, 2000, p. 65.

²⁹ Na museologia, *thesaurus* é como se designa o conhecimento enquanto patrimônio tangível e intangível.

³⁰ Conforme argumenta J-P Vernant no livro *Mito e religião na Grécia Antiga*, o termo “mitologia” não dá conta de toda a riqueza que há nessas narrativas originárias (incluindo as narrativas originárias dos povos da África e da América Latina). Em vez de “mito” ou “mitologia”, Vernant prefere o termo “Potência”: Eros não é o Deus do Amor, Eros é o amor em sua potencialidade de reinvenção; Atena não é a Deusa da sabedoria, Atena é a Potência de Pensar que não se expressa apenas em livros ou teoria. Não existia o amor antes de Eros, ou o sabedoria antes de Atena, pois Eros e Atena são a indiscernibilidade entre o produtor e sua obra. Nesse sentido, Daimon é a Potência de travessia, potência essa que pode se expressar em um filme enquanto travessia que nos conecta/desabre à sociedade, aos cosmos, ao inconsciente, enfim, a nós mesmos.

uma ponte, um elo, enfim, como o agente de um agenciamento. Essa travessia não é apenas intelectual, pois nela está implicada a sensibilidade pensante que se desenrola de ensimesmamentos que aprisionam.

O filme começa com o menino vendo sombras nas paredes do seu quarto, sombras que eram mais do que dos objetos: eram sombras suas internas projetadas no mundo externo. O filme termina com o menino vendo outro tipo de sombras projetadas na parede de seu quarto: eram as sombras das forças repressivas do fascismo que vinham prender artistas, professores, democratas...ainda sob a treva da madrugada.

Não podemos expor aqui o final do filme para não tirar a força dele para quem ainda não o assistiu. É um final que gera interpretações muito distintas. O que podemos dizer é retomar o começo de nossa argumentação, quando afirmamos, apoiando-nos em Espinosa, que a pior fase da vida é a infância. Não por algo que lhe seja intrínseco, mas em razão da fragilidade desse período no qual a virtude-fortaleza ainda está sendo construída (ou a “cidadela”, no dizer do estoico Marco Aurélio³¹). As sombras que saem de sua imaginação se tornam agora sombra coletiva (Jung) da ameaça autoritária que arma as mãos das crianças com as pedras da intolerância, para que sejam jogadas contra aqueles que as educava. Mas as ideias do professor, como escudo, perseveraram no menino.

O apelido do menino é “Pardal” (inclusive, a narrativa desenvolve a dificuldade do Menino-Pardal em sair de seu ninho). Curiosamente, há um belo livro intitulado *O pardal de Espinosa*, de José Jorge Letria, uma publicação direcionada ao público infanto-juvenil. O livro narra o encontro que Espinosa teria tido com um jovem pardal debilitado que ele encontra fora do ninho. O filósofo *cuida* do pardal, o *fortalece* e depois o solta, livre, na Natureza. Espinosa assim batizou seu pardal: o Rebelde.

4- Conclusão: Pop'filosofia, pop'educação e “desaprendizagens”

*Os conceitos não estão na cabeça:
são coisas, povos, zonas, regiões, limiares,
gradientes, calores, velocidades.*

Deleuze

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.*

³¹ Cf. Pierre Hadot, *La cidadela interior*. Madri, Alpha Decay, 2013.

E começaram a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro

botando ponto no final da frase.

Manoel de Barros

Certa vez, perguntaram ao poeta Manoel de Barros qual foi a grande influência que recebeu na sua aprendizagem para se tornar poeta. Todos imaginavam que ele mencionaria algum outro poeta que ele lera quando criança ou jovem, porém o poeta respondeu que aprendeu a fazer poesia com um pintor: Miró.

Porém Miró não ensinou ao poeta cartilhas, métricas ou rimas. O pintor ensinou ao poeta, antes de tudo, “desaprendizagens”³². Para aprender toda a potência que há na aprendizagem, é necessário desaprender as cartilhas e tabuadas do poder que produz apenas mentes “acostumadas”, como as do burro de que fala Nietzsche. Foi essa “desaprendizagem” necessária que o poeta aprendeu com o pintor, para assim nos mostrar que poesia não é somente versos, rimas e palavras, poesia também “pode ser que seja fazer outro mundo”³³, ensina-nos Manoel.

As “desaprendizagens” que o poeta aprendeu com o pintor nasceram do seguinte acontecimento: Miró desenhava com esmero técnico, apolínio em sua forma; porém essa técnica e forma se tornaram uma prisão que tolhia o nascimento de um estilo novo que em Miró já se embrionava. Esse estilo novo não cabia na forma “acostumada” da arte que Miró então pintava. Virtualmente, já dava sinais de vida em Miró uma alma nova, embora faltasse ainda um corpo atual para ela. Ao invés de nascer e vir ao mundo, a alma nova corria o perigo de abortar.

Em crise criativa, Miró parou de pintar e parecia ter desistido da arte, porém a arte não desistiu de Miró. Quando tudo parecia perdido, Miró começou a rascunhar com lápis de cor empregando a mão esquerda, mão que não era aquela com a qual ele costumeiramente pintava. Esse rascunhar não era um esboço que deveria se apagar para surgir uma forma pronta, apolínia; ao contrário, esse rascunhar era uma potência dionisíaca que reinventava novas formas nascidas de um fazer “brincativo”³⁴, alcançando realidades ainda não formadas, em tudo ignoradas pelo que sabia a mão direita.

A mão esquerda não estava acostumada a cânones ou fórmulas de sucesso, como estava a mão direita. A mão esquerda desconhecia o que era a vaidade provocada por elogios; tampouco a mão esquerda ostentou prêmios e títulos obtidos em competições e rivalidades, como se habituou a ganhar a vitoriosa mão direita. Se a mão direita pudesse falar, e se alguém lhe indagasse qual a opinião dela

³² Manoel de Barros, “Uma didática da invenção”, *Livro das ignoranças*, p. 9.

³³ Esse verso também é o título do livro que organizamos: *Poesia pode ser que seja fazer outro mundo*. Rio de Janeiro, 7letras, 2018. No livro escrevemos um capítulo intitulado “Manoel e a desfilosofia”.

³⁴ Manoel de Barros, *Escritos em verbal de ave*, 2011, p.34.

acerca da mão esquerda, talvez ela dissesse: “ A mão esquerda é subversiva: ameaça os poderes estabelecidos e conservados por mim!”.

Sem dúvida, do ponto de vista cronológico e orgânico as duas mãos possuíam a mesma idade biológica, porém era a mão esquerda a parte de um corpo novo que a alma nova pedia para ser partejada; um corpo expressivo, portanto, não subordinado aos órgãos e suas funções acostumadas. Enfim, era a mão esquerda a parte singular de um *Corpo sem Órgãos* (DELEUZE e GUATTARI, 1996). Ao começar a desenhar com a mão esquerda, cada desenho depois ganhou o corpo intenso da cor, de tal modo que cada pintura de Miró era o pintar de novo (re)nascendo como “desaprendizado” e, como em Nietzsche, aurora.

Todo poder estabelecido escreve suas cartilhas e palavras de ordem com a mão direita, mas a arte de se reinventar somente a pode partejar um instrumento não “mesmal”: a mão esquerda. A tal “mão invisível do mercado” é mão direita que apenas sabe contar dinheiro, ao passo que a mão que doa e partilha é sempre mão esquerda. A mão direita gosta de segurar armas e revólveres para fazer ameaças, mas pincéis, giz, canetas e lápis, sobretudo os de cor, quem os segura para nos libertar é sempre a mão esquerda educadora. A mão direita se liga a uma metade do cérebro apenas, já a mão esquerda se liga à outra metade do cérebro e ainda ao coração inteiro que, assim como ela, também está do lado esquerdo. Enfim, a mão esquerda é pop'filosófica. O prefixo “des” em desaprendizagem não significa, aqui, negação da aprendizagem, e sim abertura da aprendizagem a outras formas de metodologias, meios e processos³⁵.

Em seu livro *Sintaxe da linguagem visual*, Donis A. Dondis apresenta uma questão que dialoga com nossa argumentação até aqui. Segundo o autor, apesar de a nossa cultura midiática ser considerada uma “cultura da imagem”, inexistia ainda um processo de alfabetização na leitura e produção dessas imagens. O que há é a oferta de imagens para serem apenas consumidas e depois descartadas. Pode parecer paradoxal, mas essa cultura da imagem nos torna analfabetos exatamente na leitura dessas imagens.

Embora esse tema não esteja no livro citado, lembramos que “imaginação” vem de “imagem”: “ação das imagens”. Ou seja, somos analfabetizados na leitura não só das imagens externas, mas sobretudo das imagens internas que configuram a imaginação, individual ou de massa. Isso nos remete ao tema do primeiro gênero do conhecimento que aqui trabalhamos e da imaginação passiva-reativa.

Não há como nos alfabetizarmos na leitura das imagens sem nos alfabetizarmos igualmente na leitura dos processos que produzem imaginação reativa-passiva e impedem o (auto)conhecimento. A mera alfabetização formal calcada no significante linguístico não dá conta para emprendermos a necessária alfabetização na linguagem das imagens, tanto as externas (como a linguagem do cinema) como

³⁵ Realizamos análise semelhante ao falarmos do “des” no “deslimite” manuelino: *Manoel de Barros ou a poética do deslimite*. Rio de Janeiro, 7letras, 2010.

as internas. E isso, claro, não se faz sem uma alfabetização igualmente política, no sentido amplo da palavra.

Ainda que de forma lúdica, poética e até mesmo inocente (no sentido que Nietzsche confere a esse termo), os filmes que analisamos cartografam possibilidades pop'filosóficas que podem inspirar, quem sabe, práticas pop'educacionais que potencializem bons encontros . Lembrando a lição sempre atual de Espinosa, os bons encontros como um boas-vindas para necessárias leituras do mundo nascidas de uma “Didática da Invenção”³⁶.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. *O guardador de águas*. São Paulo: Art Editora, 1989.

_____. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996 .

_____. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 1997 .

_____. *Livro de pré-coisas*. Rio de Janeiro: Record, 1997 .

_____. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

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

_____. *O fazedor de amanhecer*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

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

_____. *Concerto a céu aberto para solos de ave*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. *Cantigas por um passarinho à toa*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. *Memórias inventadas – a segunda infância*. São Paulo: Editora Planeta, 2006.

_____. *Encontros*. (Org. Adalberto Müller). Rio de Janeiro: Azougue, 2010.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

CAVALCANTI, Anna. *Símbolo e alegoria – a gênese da concepção de linguagem em Nietzsche*. São Paulo: Annablume, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche et la philosophie*. Paris: P.U.F., 1962.

_____. *Spinoza et le problème de l'expression*. Paris: Minuit, 1968.

_____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

³⁶ Desenvolvemos esse tema também a partir de Manoel de Barros: “Manoel de Barros: uma didática da invenção”. *Revista Brasileiros*, São Paulo, n. 89, p. 108-110, Dez. 2014.

- _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: E. 34, 1992.
- _____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- _____. *Espinoza: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. *Proust e os signos*. 2.ed. trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. *Nietzsche*. Lisboa: Edições 70, 2007a.
- _____. *Cinema II: A Imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2007b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Mil platôs – vol 3*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- _____. *Kafka : por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DONDIS, Donis. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DUFRENNE, Mikel. *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. Paris: P.U.F., 1958.
- _____. *O poético*. Porto Alegre: Ed. Globo, 1969.
- _____. *Estética e filosofia*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.
- ESPINOSA, Benedito. *Ética – edição bilíngue*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- _____. *Tratado sobre a emenda do intelecto*. Campinas-SP: Ed. Unicamp, 2015.
- FAUSTINO, Mário. *Poesia-experiência*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1977.
- FOUCAULT, Michel. La pensée du dehors. *Critique*, n° 229, Paris, juin 1966.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, José. *Fernando Pessoa ou a metafísica das sensações*. Lisboa: Relógio d'Água, S/D.
- _____. *A imagem-nua e as pequenas percepções: estética e metafenomenologia*. Lisboa: Relógio d'Água, 1996.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose - um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia*. São Paulo: É Realizações, 2014.
- _____. *Não se esqueça de viver: Goethe e a tradição dos exercícios espirituais*. São Paulo: É Realizações, 2019.
- LETRIA, José. *O pardal de Espinoza*. Porto: Porto Editora, 2007.

- MESCHONNIC, Henri. *Spinoza poema del pensamento*. Buenos Aires: Editorial Cactus y Tinta Limón Ediciones, 2015.
- NEGRI, Antonio. *Spinoza subversif: Variations (in)actuelles*. Paris : Ed. Kimé, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- _____. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ONFRAY, Michel. *A escultura de si*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- _____. *La communauté philosophique*. Paris: Galilée, 2004.
- POURRIOL, Ollivier. *Cinefiló*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- RABENORT, William. *Spinoza como educador*. Fortaleza: EdUECE, 2010.
- SALLES, Whitaker. *Dentro do dentro: o nome das coisas*. São Paulo: Mercuryo, 2002.
- SANTIAGO, Homero. Editorial da *Revista Filosofia e Educação* : Dossier Espinosa. v. 5 n. 1 (2013): Espinosa: educação e infância.
- SERRES, Michel. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- SERVIEN, Pius. *Science et poésie*. Paris: Flammarion, 1947.
- SOURIAU, Étienne. *L'instauration philosophique*. Paris: Félix Alcan, 1939.
- SOUZA, Elton Luiz Leite de. *Manoel de Barros: a poética do deslimite*. Rio de Janeiro: FAPERJ/7letras, 2010.
- _____. Espinosa, Deleuze e Guattari: o desejo como metamorfose. In: *Revista Alegrar*. Nº 10, DEZ/2012.
- _____. Manoel de Barros: uma didática da invenção. In: *Revista Brasileiros*. São Paulo: nº 89, DEZ/2014, pp. 108-110.
- _____. Manoel de Barros: a empoética terapêutica, *Guavira Letras*, n. 24, p. 118-127, jan/jun 2017.
- _____. Espinosa: a imaginação e sua atividade de envolver. *Revista Trágica: Estudo de Filosofia da Imanência*. Vol. 10 , n. 3 (2017). Rio de Janeiro, UFRJ, p. 28-57.
- _____. Manoel de Barros e a Desfilosofia. *Poesia pode ser que seja fazer outro mundo*. Rio de Janeiro: 7letras, 2018.
- SUTTER, Laurent. *Qué es la pop-filosofia?* Buenos Aires: Editorial Cactus, 2020.
- ULPIANO, C. *Gilles Deleuze: a grande aventura do pensamento*. Rio de Janeiro: Funemac/Centro de Estudos Cláudio Ulpiano, 2013.
- VAX, Louis. *La poésie philosophique*. Paris: PUF, 1985.

Recebido em: 07 de dezembro de 2022.

Aprovado em: 20 de março de 2023.