



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDO ROGÉRIO DA CRUZ

***Imagété e imagerie* por uma fábula filosófica**

(com um corpo rasgado e mestiço)

chamada filosofia em imagens.

Ou filosofia em desvios e deslizes...

**Campinas
2017**

FERNANDO ROGÉRIO DA CRUZ

Imagété e imagerie por uma fábula filosófica
(com um corpo rasgado e mestiço)
chamada filosofia em imagens.
Ou filosofia em desvios e deslizes...

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientador: doutor Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO FERNANDO ROGÉRIO DA CRUZ E ORIENTADO PELO PROF. DR. PROF. DR. SILVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO

Campinas
2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C889i Cruz, Fernando Rogério da, 1974-
Imagéité e imagerie por uma fábula filosófica (com um corpo rasgado e mestiço) chamada filosofia em imagens. Ou filosofia em desvios e deslizes... / Fernando Rogério da Cruz. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Rancière, Jacques, 1940-. 2. Educação. 3. Filosofia. 4. Imagem. I. Gallo, Silvio Donizetti de Oliveira. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Imagéité and imagerie for a philosophical fable (with ripped and mestizo body) called philosophy in images. Or philosophy in deviations and slips...

Palavras-chave em inglês:

Rancière, Jacques, 1940-
Education
Philosophy
Image

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo [Orientador]
César Donizetti Pereira Leite
Alexandre Filordi de Carvalho
Wencesláo Machado de Oliveira Junior
Camilo Floriano Riani Costa

Data de defesa: 21-12-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE/ DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Imagétit  e imagerie por uma fábula filosófica

(com um corpo rasgado e mestiço)

chamada filosofia em imagens.

Ou filosofia em desvios e deslizes...

Autor : Fernando Rogério da Cruz

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho

Prof. Dr. Wencesl o Machado de Oliveira Junior

Prof. Dr. Camilo Floriano Riani Costa

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

DEDICATÓRIA

À minha mãe, que, com *mãeternura*, sempre me apoiou, uma guerreira que, para muitos, pode ser uma gota no oceano, mas que, para mim, é um oceano numa gota (meu coração). O imensurável amor e carinho do seu colo e de seus olhares-sorrisos são minhas primeiras aulas de filosofia.

Ao meu pai, Lima, limão limonada, que, com a simplicidade de um homem talhado pela vida dura, sempre me fez rir e acreditar no amor e ver o lado bom das coisas onde isso sequer existia. Seus abraços e olhares-cafunés são minhas primeiras aulas de filosofia.

Por meio de seus ensinamentos, aprendi que desejo muito da vida, inclusive transmitir a poesia que sempre foi e será chamá-los de pai e mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Thiago Leonardo, irmão-amigo, que me ensinou com sua vida a sempre acreditar na vida, por mais reveses que ela apresente. Impossível não rir de seus ensinamentos-piadas ou não se emocionar com tudo o que ele passou.

Agradeço, ainda, ao Cardim (Joelson Ricardo), meu mano, quem vi crescer, quem sempre me diverte e com quem filosofo, Du-burça (Eduardo), quem tem um coração que não cabe em si e que muito admiro, dona Cida (Maria Aparecida), minha madrasta, Gio Baleira (Giorgio Lima e família), meu “CEDOC”, não houve um filme que ele não conseguiu encontrar para esta tese, boa parte deste trabalho foi debatido com ele, um irmão com quem a vida me presenteou, Desigual (Luciano Menezes), com quem bato altos papos e dou muitas risadas, um outro irmão com quem a vida me congratulou, Pool Henri, quem sempre partilhou seus projetos comigo desde quando eu era um moleque invisível pro mundo, é um irmão que sempre colocou fé em mim.

Agradeço à Neusinha (Neusa Fassani), por ter acreditado no meu projeto e lutado comigo para obtermos a bolsa de estudos, mas não apenas por isso, ela me orientou sobre os trâmites da bolsa, deu conselhos, conversamos sobre a vida e rimos muito (não vai ter dedicatória para a esposa, Neusinha!), ao Programa de Bolsa Mestrado & Doutorado da SEE, ao Alfred Michaelis da Secretaria de Educação, o qual não conheço, mas sei que acreditou também no projeto.

Agradeço à minha família do E.E. Orlando Signorelli, pela grande compreensão do meu momento-tese, ao pessoal da secretaria, Clarrdia (Cláudia, que, sempre rindo muito, dizia que aula na sala de vídeo não era aula, era enrolação!), Luciana, Márcio, Alex, Cecil (Cecília), às inspetoras, que tanto me aguentam, Michele, Zenilda, Joelma, Dorinha, às cozinheiras Fátima e Marisa, à Maria Lúcia, parceiraça dos projetos no colegial, uma louca irmã. Aos colegas Patrícia Zanotti, Maria Lucia Ramires, João de Regina, Layla, July, Silmara, Theo Denardi, Hildemar, Mario (diretor), Regiane, Andréia (Déia), Jeane, Josefa, Néia, Deci (Adecir), Valdir, Cidinha, Israel, Wagnão preto, Wagnão dos gladiadores, Leandrão, Eugênio, Robinho, Andrezão (professor de sociologia e descendente direto de Zumbi do Palmares, Como ele sempre frisa!), Carlito-cabrito (Carlos Alberto Dias Martins Filho) e seus irmãos (Jupira e Patrícia), sua mãe dona Ana, Ricardo Galdino e sua família (que é minha família também), Ló (Robson Simão) e sua família, Júlia Minervina, meu coordenador Luiz Marque Junior, Érica Frau, quem esteve comigo desde o começo dessa caminhada (obrigado pelas

leitura e dicas do capítulo VI), Zé da cantina (irmãzinha), Nadir da Secretaria da FE, Talita e Atila (meus irmãos), pelo carinho e por uma amizade que se estende por toda a vida.

Agradeço à minha família Unespiana (os meninos de jaqueta preta!), à Agnes Nunes, pela profundidade e delicadeza de suas palavras e olhares, à Viviane Gramando, amiga-irmã, lado a lado sempre, à Elisângela Iódice, desde a sexta série rindo comigo, à Daniela Rosa, mameluca maluca, amiga-irmã e ao seu marido, Marcelo, *brother* firmeza, à Enia Pereira, quantos anos de histórias?, ao Zé (José Carlos Vilhena.), por sempre acreditar e pelos incentivos, a Ed e Giovani, os quais, mesmo deixando de ser alunos, matenho contato há mais de dez, à poetisa Alini Turim e à filósofa Janaina M. Silvério (ex-alunas e ainda presentes), ao Dian de Grazia príodigo, garoto e amigo (o peguei no colo bebê ... sempre vou contar essa história!), à Nathiele Nunes “quanto sonhos cambem no seu olhar?”, minha ex-aluna e atual amiga, à Jossily Martins (Jôjô, com todo carinho do mundo!), à Karen Viê pelo carinho e ajuda no projeto do documentário, à Carlinha (Carla Basso) e à Amira Abboud, por ser alguém que sempre me ensina que ainda vale a pena ser idealista, à Renata Altenfelder, pelas interlocuções, correções, paciência (muuuuítaaa!) e profissionalismo na correção desta tese, ao Danilo Gallo, um amigo-irmão que admiro e quem, como um intercessor, ajudou-me a pensar e a acreditar nesta tese mesmo quando ela sequer existia.

Agradeço à Sheila Sanches (irmã desde do colegial), pelo carinho, pelo olhar-musicalidade e pelos altos papos, a todas as mulheres que participaram do documentário, pela força e intensidade que vocês me ensinaram, à Regina Maria de Souza, pelas nossas conversas-ensinamentos, à Beatriz Costa, por sempre me alegrar com seus divertidos diálogos e reinterpretações (loucas) de músicas, à Jenifer Mariano, minha irmãzinha (que ri e fala alto e amo isso), à Roberta Sasso, ao Rodney Cardoso, o mais comunista dos meus irmãos, quem tanto respeito e admiro, ao Gustavo Silvano, com quem cada encontro é um tratado de filosofia, à Lídiane Lobo, à Laisa Guarienti, ao Ronaaaaaldo Alexandrino, à Nayara Scrimim, à Alexandrina Monteiro, à Wesley Sales, à Luciana Ventura, à Emanuele Esteve dos Santos, ao Renam Pessina, à Renata Lourenço, à Larissa F. Cangussu, à Amanda Leman, à Daniela Cassia, à Isabela Artur, à Anny Chiavoloni, à Denise Piasa, à Mariane Vitalino, à Bruna Marcelino, à Viviane Lourenço, à Isabela Júlia, à Letícia Teixeira, à Jessica de Lima, ao Pedro Giosvastti, à Juliana Penariol, à Rebeca Cristina Araujo, às irmãs Gabrielle e Danielle Santos, ao Otavio Vendramini, à Larissa Túlio, ao Lucas Bordin, ao André Luis (Tamoio), ao Rafael Ferreira, à Ingrid Vignola, à Gabriele Rocha, à Camila Stefany, à Bárbara Malaquias e ao Gabrielzinho, à Mariane, Bruninho e Isabelinha, à Bruna Caroline, à Cida Leocádio Bacetti, à Danitiele Barboza, à Mariana Broens (ex-orientadora e sempre amiga), aos professores da

UNESP, Bel Loureiro, Marinho e Ubirajara, por terem acreditado no projeto anterior, que, de certa forma, está nesse também.

Agradeço ao Marcelo Jundiaí e à sua esposa Yeda, meus irmãos de Unesp e da vida, (a todos meus ex e atuais alunos do Orlando Signorelli, tenho uma lista enorme para colocar aqui, mas não dá!), ao pessoal do Sesi (Unidade Campinas), nas figuras do diretor Paulo Sérgio Casati, Ezequiel Teixeira e Crica (Christian H. R. de Melo).

Agradeço à Secretária da Educação do Estado de São Paulo, esta pesquisa foi financiada pelo Programa Bolsa Mestrado & Doutorado, processo nº: 491/0043/2012 – Diretoria de Ensino Região de Campinas Oeste.

Ao Alexandre Filordi, irmão da filosofia, de nação corintiana, de rolês e altos papos pelo mundo. Ao professor César Leite, pesquisador mais divertido que já conheci. Ao Wencesláo M. de Oliveira Junior pela gentileza de fazer parte da banca e pelas sugestões, ao Camilo Floriano R. Costa pela caricatura e observações-desvisos.

Seu Silviooo!!! (Silvio Gallo), minha gratidão contigo consegue ser maior que nossa diferença de tamanho. Obrigado, Silvio, pelas imageitéticas orientações e desorientações, levá-las-ei comigo, as reformularei e desejo transmiti-las.

RESUMO

O ensino de filosofia utiliza imagens retiradas de livros didáticos, filmes, músicas, quadrinhos, pinturas, esculturas, romances, contos, etc. Partindo dessa constatação, o objetivo deste trabalho é tentar produzir saberes que auxiliem na reflexão sobre a imagem no universo da filosofia e da educação, todavia, a proposta deste estudo consiste em não apenas refletir sobre os materiais já existentes e que estão em circulação no âmbito didático, mas pensar, ainda, as futuras produções. Sendo assim, espera-se que esta pesquisa seja importante para os professores que lidam com as imagens em sala de aula, todos os dias, para lecionar o filosofar. Para fins metodológicos exigidos por uma pesquisa e por escolhas laboradas em leituras/diálogos, optou-se por eleger um intercessor que promovesse o encontro entre a filosofia, a imagem e a educação. O pensamento filosófico de Rancière aborda esses três campos em momentos e em livros distintos, ora separados, ora juntos. O que precisa ser esclarecido é que o foco deste trabalho não é o pensador francês, mas a questão da imagem na educação, essencialmente, no ensino de filosofia. As reflexões de Rancière serão utilizadas, *deslocadas*, desviadas e *realocadas* para tentar elaborar possíveis visibilidades sobre a relação e inserção da imagem no universo filosófico e educacional. Para tal intento, surgem questões, tais quais: a imagem poderia ser um conceito? Poderia existir algo definido como filosofia em imagens? Como seria uma imagem filosófica? Como seria uma fabulação filosófica no âmbito imagético? Quais critérios são elaborados para a inserção de imagens nos livros didáticos de filosofia? Se estes existem, dialogam com saberes filosóficos? Essas perguntas e seus desdobramentos comporão o que será definido como a pensatividade das imagens.

Palavras-chave: Rancière, imagem, filosofia, educação.

ABSTRACT

The teaching of philosophy usually uses images taken from many sources, like textbooks, films, music, comics, paintings, sculptures, novels, short stories, etc. Based on this, the aim of this study is to produce a kind of knowledge that contributes to the reflections about the image in the philosophy and education universe, however, the aim of this thesis consists in not only think about the materials that has already been used, but also think about future productions. Therefore, it is expected that this research helps philosophy teachers who work daily with images in the classroom. To deal in this thesis with all of these themes, it was decided to use the philosophical ideas of a French author called Rancière who promotes the encounter between philosophy, image and education. It is important to emphasize that the aim of this study is not the French author, but the topics related to the image in the context of the education, essentially, in the philosophy teaching. Rancière's thoughts will be displaced, diverted and relocated into this work to help us to elaborate possible visibilities on the relation and the insertion of the image in the philosophical and educational areas. To this end, there are some questions which help us to think about these subjects, such as: Should the image be a concept? Should be something defined as philosophy in images? What would a philosophical image look like? What would a philosophical fable be in the imaginary realm? What kind of criterions are used to insert the images in the philosophy textbooks? If they really exist, do they dialogue with the philosophical knowledge? These questions and their unfolding will compose what will be defined as the thoughtfulness of images.

Key words: Rancière. Image. Philosophy. Education.

SUMÁRIO?

INTRODUÇÃO.....	12
MEMORIAL.....	18
CAPÍTULO I: “O espectador e a emancipação”.....	51
1.0. Escrever as imagens em Rancière.....	51
1.1. Verbo filosófico, a imagem.....	54
1.2. A mimese platônica e aristotélica.....	58
1.3. Regimes da imagem.....	62
1.4. A emancipação do espectador	71
1.4.1. Inteligências partilháveis, como as imagens sentem a emancipação.....	90
1.4.2. Sensibilidades partilháveis, como as imagens pensam a emancipação.....	98
CAPÍTULO II: “A imagem pensativa”.....	118
2.0. A pensatividade da imagem	119
2.1. A imagem continua pensativa.....	143
2.2. A pensatividade da <i>imagerie</i>	147
CAPÍTULO III: “Era uma vez... com”	150
CAPÍTULO IV: “E se”.....	255
CAPÍTULO V: “O corpo e as dessemelhanças”.....	346
CAPÍTULO VI: “E a imagem ainda continua pensativa”.....	373
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	479
NOTAS-REFERÊNCIAS. NOTAS-REFERÊNCIAS? ETC OU COISA PARECIDA.....	487
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	499
APENDICE-I DESLIZES.....	515

INTRODUÇÃO

As imagens da arte são operações que produzem uma distância, uma dessemelhança. Palavras descrevem o que o olho poderia ver ou expressam o que jamais verá, esclarecem ou obscurecem propositalmente uma ideia.

(RANCIÈRE, 2012, p. 15)

O objetivo deste trabalho é produzir problematizações que abordem o universo da filosofia e da imagem no campo educacional, para, posteriormente, refletir sobre a possibilidade ou não da criação do conceito filosofia em imagens. Acredita-se que tal pesquisa auxiliaria a elaboração de possíveis materiais didáticos como também na reflexão dos professores de filosofia em sua prática diária em sala de aula. Visto que, muitas vezes, a imagem figura como sendo uma realidade já dada, pouco refletida e que não precisaria ser investigada pela prática docente, ou seja, parte-se do princípio que ela é um instrumento didático primoroso por ilustrar conceitos, noções e abordar a vida dos filósofos, seja em livros didáticos, pinturas, filmes, fotos, documentários, quadrinhos etc. Essa potencialidade didática das imagens precisaria, antes, ser questionada. A partir de quais elaborações e princípios? Quais critérios são utilizados para a construção das imagens no universo do ensino de filosofia? Perguntas como estas e que estarão neste trabalho pretendem retirar o “direito” da imagem circular no universo didático filosófico sem ser refletida.

Este projeto é oriundo de dois outros projetos no campo da filosofia e neles foram constadas essa questão da ausência de reflexão sobre a imagem. O primeiro foi a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso “A filosofia em Imagens”, em 2002 na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília – SP. Na época a intenção era criar programas televisivos que versassem sobre filosofia para não filósofos. Construir narrativas imagéticas que tornassem os conhecimentos filosóficos acessíveis a qualquer espectador. Como desdobramento do primeiro objetivo acreditava-se que os programas fossem utilizados como material de apoio para os professores ministrarem suas aulas no Ensino Médio ou em cursos de Licenciatura. Não havia nada com essa proposta específica no âmbito educacional, naquele momento, portanto vislumbrava-se uma oportunidade única e inédita. Uma emissora de televisão – TVE – Jundiaí - aceitou participar como coautora cedendo a estrutura técnica.

Vários desafios alhures ao âmbito da filosofia surgiram no decorrer do projeto: aprender a filmar, roteirizar, decupar imagens, entrevistar pessoas, interpretar textos e conhecer técnicas teatrais utilizadas por apresentadores televisivos. Foram produzidos dois

programas *Maquinas de vigiar* e *A grande rede* veiculados na TVE e utilizados em sala de aula pelos autores do projeto como também por professores do curso de licenciatura da Faculdade de Educação da UNESP - Marília.

O outro projeto com a imagem, mas não no âmbito acadêmico, surgiu depois de completados os programas televisivos. Foi a criação do site *sofressor* (www.sofressor.com.br) que a partir de histórias em quadrinhos retrata a vida dos professores em embate com as políticas educacionais que regem as escolas públicas. O personagem principal das histórias é o sofressor, um professor de filosofia que de forma humorística reflete seus dramas pessoais junto com os problemas relativos à sua profissão. A ideia que deu início ao site foi a possibilidade de juntar quadrinhos, filosofia e educação. Para confeccionar a estrutura desse universo criado a traços, os desafios, novamente, foram no âmbito técnico: aprender a desenhar, conhecer o tamanho padrão das tirinhas, escanear, produzir balões em forma de diálogo, rabiscar expressões faciais, enquadramento, tempo de narrativa etc.

Com o decorrer dos dois trabalhos percebeu-se que embora a imagem em ambos fosse o foco e a maneira utilizada para se expressar não houve uma investigação do universo conceitual que a envolve, apenas houve a sua utilização. Não houve o questionamento se ela por si mesma é filosófica. Elaborou-se um projeto com o nome de *Filosofia em Imagens* sem sequer discutir esse encontro entre a filosofia e a imagem. E o que cabe a cada uma delas para confeccionar saberes? Partiu-se da ideia que a imagem é filosófica, mas sem questionar o porquê. Criou-se, assim, uma espécie de “sono dogmático imagético”.

Portanto, outra intenção desta tese é suprimir lacunas, investigar uma discussão que nos dois projetos anteriores já era considerada um princípio, um pressuposto, talvez, uma verdade tautológica, um truísmo, porque entendia-se a imagem como algo filosófico simplesmente por estar no âmbito das produções imagéticas da filosofia. Como, por exemplo, num livro didático que insere a estátua *O pensador* de Auguste Rodin (1880) ou a pintura *Escola de Atenas* (em aberto) de Rafael Sanzio para ilustrarem determinadas noções. Essas ilustrações enquanto imagens podem estar sendo despotencializadas nessa inserção pelo universo didático filosófico. Justamente porque nesse inserir há ausência de reflexões sobre elas e a filosofia.

O intercessor¹ escolhido para essa pesquisa é Jacques Rancière devido a suas abordagens sobre o universo imagético. Embora ele reflita a imagem no campo da arte suas

¹ No pensamento deleuziano e restringindo a discussão à questão do filósofo como aquele que cria conceitos, o intercessor é um “elemento” imprescindível para a criação conceitual, pois com ele ou a partir dele podem surgir novas interpelações, desacelerações, rupturas, embates, reverberações, conexões, questionamentos, visibilidades,

reflexões podem ser incorporadas ao campo educacional e filosófico. Pensar a imagem em Rancière é retirar-se da ausência de reflexão apontada nos dois projetos anteriores. A imagem nele está ligada a todo um campo de discussões e elaborações. Não há como simplesmente inseri-la em um livro ou programa televisivo que aborde debates que tenham como tema a filosofia e por isso afirmar que ela é filosófica. Para este pensador a imagem produz pensatividades em ordenações sociais, políticas e teorias no campo da arte e da filosofia. A imagem da imagem em Rancière, se assim pode se dizer, vinca-se a toda uma relação complexa com a sociedade em que ela está inserida e circula. Pensar esse complexo do campo imagético é inserir-se em questões sobre a visibilidade da mimeses platônica e aristotélica. Conceitos que ainda são atuais em diversos ramos que laboram a produção da imagem. Pretende-se, portanto, entender as problemáticas da imagem apontadas por Rancière em seus livros, palestras e debates e tentar refleti-las com vistas à ideia sobre uma possível filosofia em imagens. Assim, talvez, a imagem deixaria de ser uma estrangeira no universo educacional filosófico.

O capítulo I é uma tentativa de abordar questões relacionadas ao universo da imagem através de uma perspectiva que se insere nas discussões elaboradas pelo filósofo francês Jacques Rancière. Para este, a imagem é um complexo de elementos que extrapola a mera questão da figuração ou da relação entre um referente e um referenciado. Uma possível estratégia para entender essa complexidade seria refletir sobre a questão da mimese. Tanto o platonismo quanto o aristotelismo possuem suas concepções miméticas e, no contexto do pensamento de Rancière, estas sofrem um processo de atualização e passam a ser definidas pelo termo regime das imagens. São três os regimes, o regime ético das imagens, ligado ao pensamento platônico, o regime representativo das artes, ligado ao aristotelismo e, por fim, o estético das artes, que seria uma elaboração que questiona o princípio dos dois outros regimes a partir de discussões do universo da arte. Os regimes não criam apenas concepções sobre imagem e seus elementos internos, criam, também, relações que englobam contextos sociais e políticos. Os regimes das imagens são construções que tornam a imagem uma maneira de entender amplamente a organização social e política em que ela está inserida e em que circula. Por isso, o primeiro momento deste trabalho consiste em apresentar a visão de mimese para os

acontecimentos (experiências com o pensamento). Seja fabulado ou não, seja animado ou inanimado, um ser vivo ou um objeto, um intercessor pode ser um cachimbo, uma pintura, um filme, um tratado científico, uma pedra, uma música, um animal, como um cavalo, um professor (um mestre ignorante), um livro, uma nota de roda pé ou, em alguns casos, como o de Deleuze um de seus intercessores, em certos livros, foi Guattari. Na obra *Conversações*, (1992) Deleuze alega que precisa de seus intercessores, pois, sem eles, não poderia se exprimir e se constituir como pensador, a relação não é dissimétrica, o intercessor também se constitui nessa relação. Ao que parece, criar conceitos é, também, criar intercessores e vice-versa.

filósofos clássicos Platão e Aristóteles, posteriormente, este estudo promoverá uma explicação sobre o porquê dessas concepções terem sido repotencializadas e terem se transformado em regimes das imagens.

Cada regime tem sua concepção política, seus pressupostos de organização da sociedade como também uma ideia sobre a apreciação da imagem, uma ideia sobre quem pode ou não ver, apreciar e fabricar a imagem, ou seja, quem e como seria o espectador no regime ético, representativo e estético. Ver uma imagem também seria ver quem a aprecia e vê-los seria criar visibilidades a respeito de um plano social e político, assim se desenvolve, no primeiro capítulo, um debate sobre a imagem e o espectador nos regimes da imagem. Esse movimento pauta-se por questionar como fotos, teorias sociológicas, filosóficas e intervenções artísticas produzem uma ideia de espectador. Ideia esta que no regime ético da imagem estaria ligada à lógica da questão do minério encontrado nas almas dos cidadãos da “República” (Platão, 1997). No regime representativo, a concepção de espectador estaria vinculada aos pressupostos apresentados na “Poética” (Aristóteles, 1973). Para abordar essas reflexões pela perspectiva do regime estético, Rancière, além de promover um diálogo com o platonismo e o aristotelismo, reconfigurados nos regimes da imagem, dialoga com seu livro *O mestre Ignorante* (2010) e com teorias filosóficas que versam sobre a equanimidade das sensibilidades em Kant, Schiller e em algumas obras de arte contemporâneas e do período clássico. Desses diálogos surge um espectador ligado à questão da filosofia panecástica e à questão da emancipação que, no primeiro capítulo, será pensada a partir das aulas do pensador Foucault, no Collège de France (2011). Todos esses movimentos servem para construir a noção de que a complexidade de se refletir sobre a imagem está relacionada, também, a questões sobre quem a aprecia.

No capítulo II, a tentativa consiste em apresentar as discussões que envolvem o regime estético das artes. Nele, a imagem é pensada enquanto arte, ou seja, quais reflexões e elementos envolvem a imagem quando ela é construída e laborada em pinturas, filmes, fotos, esculturas, debates sobre literatura, questões sobre arte figurativa e não-figurativa, documentários, ou, ainda quando a imagem é construída em manifestações artísticas que misturam vários elementos ao mesmo tempo, ou seja, obras de arte que se referem a outras obras, como uma pintura que retrata um poema, uma passagem literária em que há uma descrição de um quadro pintado ou, ainda, uma foto que parte dos mesmos princípios de um romance. O regime estético da imagem aborda as discussões propostas por Roland Barthes sobre as noções de *punctum* e *stundium* no universo da fotografia bem como aborda a máxima *ut pictura poesis*, cuja ideia seria de que as palavras criam imagens ou, melhor dizendo, as

palavras pintam imagens. Noção esta que se associa à questão do *paragone*, ou seja, a uma competição ou disputa sobre qual seria a melhor maneira de representar uma imagem numa obra de arte. Tal discussão fora elaborada no Livro *Laocoonte* (2011), Rancière, na esteira dessa discussão, traz à baila a questão da hierarquização das manifestações artísticas, ou seja, a pintura seria melhor para representar uma cena do que o poema ou este seria melhor, em termos representacionais, do que uma estátua? A escrita desdobrada dessas hierarquias ora é desmerecida ora é enaltecida, mas em ambos os casos produzem problemas para a questão entre a imagem e a palavra, tais quais: como elas se unem para fazer ou desfazer visibilidades?

A abordagem desses elementos elabora lógicas diferenciadas sobre a imagem, nas quais Rancière se baseia para produzir suas reflexões sobre o motivo do universo imagético no regime estético das artes ser diferenciado e se tornar uma contraposição à mimese aristotélica e platônica, que são, respectivamente, repotencializadas no regime representativo e ético da imagem. Para tal labor, o pensador francês elabora ou ressemantiza noções, tais quais as ideias de *imagéité*, *imagerie*, imagem pensativa, frase-imagem, máquina de metáfora ou grande parataxe, que estariam ligadas ao como seriam as formas de organização das imagens no campo da arte e como seriam suas respectivas circulações e fabricações no meio social, por exemplo, como as obras circulam nos museus ou em programas televisivos.

Já a terceira parte deste trabalho consiste em um deslocamento, em uma reconfiguração de todas as discussões anteriores sobre o espectador emancipado, regimes da imagem, a *imagéité* e *imagerie*, imagem pensativa ou frase-imagem para o campo educacional. Neste momento do estudo, deve-se “transportar” os dois primeiros capítulos para o terceiro, que visa discutir a imagem nos livros didáticos de filosofia que são distribuídos em todo o Brasil pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Sendo assim, as perguntas que se interpõem são: O que surgiria desse movimento? Que imagem surge dessas imagens? Tanto as imagens presentes nos livros quanto as pensadas por Rancière?

É objetivo deste capítulo investigar, ainda, os pressupostos exigidos por esse programa para a construção das imagens nos livros, tentar entender as exigências, os diálogos, os itens, e as justificações sobre como deve circular e ser organizada a imagem nesse programa de alcance nacional, ler as diretrizes alocadas nele e entender seus itens. Posteriormente, será promovida uma leitura/diálogo com os pareceres (de aprovação) dos três livros² escolhidos no triênio 2012/13/14 para serem distribuídos.

² *Iniciação à Filosofia* (2012), autora: Marilena Chauí; *Filosofando* (2009), autoras: Maria Lúcia de A. Aranha e Maria H. P. Martins; *Fundamentos de Filosofia* (2010), autores Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes.

A partir deste momento, haverá uma pesquisa levantando quais justificativas foram levantadas nessa escolha e se nelas há alguma abordagem das problemáticas sobre o universo das imagens, ou seja, se, no ato de seleção de tais livros, a relação imagem, educação e filosofia fez parte deste processo ou se foi pensada como critério importante. Por fim, realizaremos a análise de um capítulo em comum dos três livros referidos sob a perspectiva dos debates deste trabalho. Escolheu-se para análise, a parte que versa sobre Ética. Esse tema, além de ser abordado amplamente nas obras didáticas, também o é por Rancière quando ele versa a respeito da imagem. Todavia, para o filósofo francês, a reflexão entre imagem e ética produz saberes que se desdobram em quaisquer elaborações que reflitam sobre o universo imagético, ou seja, a intenção não seria enquadrar a imagem apenas em um ramo do conhecimento e, sim, vincar-se a discussões amplas sobre ela.

Houve um desvio. Tudo aquilo que fora lido em um primeiro momento, fora baseado na ideia deste texto ser uma dissertação de mestrado. Agora, nesse agora, o convite-doutorado mudou a estrutura dessa pesquisa. O terceiro capítulo tornou-se o quarto e é uma espécie de transição, pois nele será debatida a noção de fábula e de filosofia em imagens. No quinto capítulo, será discutida uma questão capital para se pensar a imagem, a filosofia e a educação: o corpo do filósofo. Entre o quinto e sexto capítulo, uma outra transição, alguns quadrinhos antigos e atuais do Sofressor farão uma espécie de travessia do rio, serão uma ponte, mas não serão um capítulo. Por fim, o sexto capítulo desenvolverá uma discussão cuja tônica consiste em pensar o desvio como fabulação. Os capítulos pós-convite-doutorado serão poucos explicitados, pois há a questão do prévio direcionamento, a ideia é se aproximar de uma das críticas do regime representativo das imagens, ou seja: a problemática de se antecipar o olhar do espectador, da tentação em fazê-lo olhar para onde o autor olha e entender uma obra como o autor entende. O convite, que pode ser aceito ou não, é desviar-se, experimentar-se e fabular-se como a marquesa.

memorial

isto não é um
memorial.

isto não é
um Jogo de cena.

Foram meses filmando, gravando pelos corredores, pelas salas de aulas, pelo pátio... de manhã, à tarde e à noite... Depois, horas e madrugadas adentro; com dois videocassetes, começamos, eu e o Ricardo Galdino, a editar o trabalho escolar. Era para ser um documentário, o qual abordaria problemas e dificuldades da escola Júlio de Mesquita Filho, no ano de 1996. Me sentia um cineasta, me sentia gente. Entrevistamos a diretora, os professores, os membros da APM, os alunos recebendo advertência, flagramos uma briga no pátio, uma menina pulando o muro para “matar aula”, conseguimos cenas da vice-diretora varrendo o corredor das classes porque não havia faxineiras. Banheiros quebrados, lousas destruídas, alunos de aula vaga... seria uma denúncia, apenas seria, porque, no dia da estreia, na nossa sala de aula, o único videocassete da escola quebrou. Era o último dia de aula. Terceiro ano do colegial, dois dias depois já seria a formatura. Fiquei parado, sem reação, como não previ aquilo! A professora de filosofia nos congratulou, na frente de todos, disse que confiava no nosso trabalho, mesmo sem assisti-lo e nos consolou com algo do tipo: “nem tudo se prevê, sempre ocorrem desvios...”, desvios?!, ficamos com uma ótima nota, mesmo assim me sentia reprovado. Todos saíram da sala, eu ainda fiquei, olhava para aquele aparelho, sem vida, travado e com tanto poder, um cineasta que, em sua estreia, não fora visto pelo seu público, um filme invisível, meses de trabalho vencido ali, naquele instante, imagens podiam ser eloquentes sem ser vistas, pois um não funcionamento me fez ficar em dívida comigo, até hoje.

É preciso continuar... continuar e se desviar... *imagéité* é uma visibilidade esgarçada entre o dito não dito... é preciso continuar... continuar o quê?... desviar do quê?... do meu arquiteto? Jogo de Cena? O Ilha das flores que eu construí? A partida? A filosofia?... sonho-ranciêre? Muitas histórias. Muitas pensatividades... Mário de Andrade começou um dos seus contos, acho que o *Vestida de preto*, dizendo algo mais ou menos assim... não sei se o que vou contar é um conto, mas mesmo assim vou contar... então: não sei se o que eu vou contar é um memorial, mas mesmo assim vou contar...

Uma imagem vale mais do que mil palavras. Dez imagens valeriam dez mil palavras? Assim por diante. Uma contraposição que afasta ambos os termos. Distingue. Hierarquiza. Se num polo tem-se a imagem como poderosa, no outro, a palavra é diminuída, isto não seria sempre assim. Dizem que, em tempos remotos, um profeta não pôde abrir os olhos e enxergar quem criou este mundo. Puderam conversar, mas o lado humano dessa história não podia olhar a imagem de quem fez todas as imagens. Apenas as palavras seriam permitidas. Dizem, e eu não sei aonde, que, no início, era o verbo. Qual início? Qual verbo? A milionésima ou bilionésima fração de segundo antes de tudo existir alguém ou algo ouviu um

barulho? Nesse momento, dilatada ao grau máximo, a palavra era a única coisa que existia. Como seriam os seus sons? Quem as pronunciou? Por meio de qual língua? Quem as ouviu? Ou, apenas, me deparo com o desejo humano de encontrar uma origem, a origem das origens. Uma fábula. Ou uma verdade que guiasse não só a mim, mas a todos em percurso perene. Se, no início, o meu, o seu, o nosso, era o verbo ou a imagem, ou ambos, ainda faltaria muito para explicar qualquer algo. Se penso na teoria que diz o quanto cada vida individual é uma recapitulação de todas as vidas e de todo o processo evolutivo, da primeira célula a esse composto complexo de carbono. Então, haveria um primeiro verbo. O primeiro som foi o do encontro entre os meus progenitores, uma cena de amor ou não, histórias que por-si carregam outras histórias, pois eles também tiveram seus progenitores, talvez, até chegar a uma possível origem. Qual? O som deles, no ato do amor, seria meu primeiro verbo? Verbo não ouvido por mim, mas que faz parte da minha história. Este arfar conteve histórias e desejos de um relacionamento, longo, duradouro, e que viria acabar com a solidão de ambos. Promessas formaram o verbo *divórcio*, conjugação “desustantivada”, em que duas pessoas, por algum tempo, se tornam nenhuma, se divorciaram, não apenas esta conjugação, outras também foram conjugadas: brigaram, se desrespeitaram e se humilharam. Se, no início, era o verbo; no meu início, o ventre continha os sons cadenciados do ritmo cardíaco da minha mãe, minha música predileta por meses. Minha primeira imagem sem imagem. Os toques, os carinhos em vozes infantilizadas foram, talvez, o início, o verbo sem conjugações, mas com pessoas: minha vó, a vó da minha vó, a bisavó da minha bisavó, o mesmo raciocínio se aplica ao meu vô.

Talvez, a primeira imagem no mundo seja violenta, a luz que cega, como se saísse de uma caverna e contemplasse abruptamente o sol, mas eles, os pais, olhando o filho pela primeira vez, devem atenuar os efeitos dos primeiros segundos da vida. Quantos preenchimentos e vazios atravessam essa primeira imagem? Quais palavras, projetos e desejos? Uma imagem vale mil palavras porque os pais ficaram silenciados mediante o choro envolto de placenta? A primeira imagem no mundo humano de um ser humano não é a de quem nasce, mas a de quem recebe o nascituro. Assim como a última imagem do falecido é a dos que o contemplam. A imagem parece sempre escapar, parece dizer mais do que somos capazes de dizer, não por valer mais de mil palavras e, sim, porque nos falta muito, nos falta entender tanta coisa. Faltas que, provavelmente, levam a procuras. Rascunhamos nossas vidas como rascunhamos nossas imagens? Talvez passemos, talvez elas fiquem. A filosofia seria assim? Quantos passaram e ela ficou. Ficou e continua. Mas, como fora dito sobre os pais, existe um momento em que as palavras e imagens se misturam, se embrenham e silenciam. Esse

momento quase cabe no nascimento de um filho. Momento similar a outro nascimento, a outro momento, meu momento em forma de questionamento: qual seria a primeira imagem que formou a filosofia de cada pensador? Para ser mais preciso: em qual onde, como e por que começou a filosofia, a imagem e a educação em minha vida? Minhas imagens começam por um verbo, verbo filosófico. O que eu não sabia, até então, é que conjugá-lo é narrar a própria biografia de quem o faz. No meu caso, é lembrar de um dia... ou de uns dias na década de 70, quando eu me alfabetizava com os gibis da Mônica, com os quais meus pais sempre me presenteavam. Eu os lia apenas por via das imagens e construía um mundo com elas. As palavras, para mim, eram imagens, tudo se misturava, aqueles emaranhados de “A”, “B”, “F”, “T” eram bichos, folhas, cogumelos, chuva, rabo de lagartixa cortado, minhoca, casulo em decomposição. A mais remota brincadeira com elas era uma história em que a turma do gibi ficava minúscula e num jardim, talvez, em uma floresta, se encontravam com sapos e começavam a dialogar com eles, havia cogumelos, que tinham o formato de residências humanas, a turminha parecia correr perigo, eu ia ao meu vasto quintal procurar sapos e cogumelos do tamanho daquela história, encontrava uns pequenos e procurava o Cascão e o Cebolinha e a Mônica neles. Um dia, os vi e conversei com eles; disse que tinham que fugir dali, pois corriam o perigo de serem engolidos e confundidos com formigas ou com moscas. Na realidade, eu ficava receoso de pisar na grama para não os esmagar. Com isso, eu lia meu jardim: as cores, plantas, bananeiras e goiabeiras eram maiores do que minha visão, tudo era maior e parecia conter histórias como aquelas lidas por mim. Um dia, vi, espantado, a minha mãe comendo tijolo baiano e chupando terra molhada com um enorme prazer, ela dizia que era desejo de grávida, a primeira imagem do meu irmão mais novo foi a de um banquete inusitado. Com entender aquilo?, perguntei para o Cebolinha! Queria entender, perguntei se era o bebê que queria comer tijolo e fiquei pensando que eu tinha comido tijolo também quando na barriga da mãe. Resolvi fazer o mesmo fora da barriga, comi um pedaço e contei para a Mônica, ela me ouviu e disse para nunca mais fazer isso. Prontamente, obedeci até hoje.

Mais inusitado ainda, foi quando, pela primeira vez, eu fui conhecer meu vô, Piabiru, no Paraná; ainda tinha meus pais juntos, foi uma festa a ida - macarrão, farofa e frango por todo o percurso - numa Brasília apertada. Chegamos, ele era descendente de alemão. Pastor. O único pastor do meu mundo, até então, era o nosso cão, o Lorde. Pastor humano era novidade. Ele parecia ser maior que a porta e sempre estava de terno preto e um grande bigode. Nessa visita, onde vi o *cheiro* de terra roxa pela primeira vez e tentava entender o porquê ela era daquela cor e nada consegui como resposta, nem eu, nem a Mônica. Um dia, lá, como de costume, fui conversar com o Cebolinha e com o Cascão, eles ainda

estavam naqueles cogumelos; onde eu ia os levava comigo, eles eram meus, meu mundo que fora *rasgado* por uma expurgação. Meu vô, vociferando palavras desconhecidas, arrancou o gibi da minha mão, o rasgou, se bem me lembro, e jogou no lixo. E, com o dom da verdade, me atirou na mão um livro de fábulas, a Bíblia, e disse que aquilo era de Deus, aquilo era sagrado, gibi era do demônio. Eu não entendia como meus pais poderiam me presentear com algo que, naquele momento, era tido como o pior dos mundos, aquilo que me legaria dor, doença e culpa. Aquelas imagens em quadrinhos eram erradas, elas estavam me aproximando do inferno. Meus pais não me amavam? Essa cena se cravou na minha imagem sobre imagens. Pela primeira vez, vi a censura de imagens que eu amava. Palavrão era proibido, mas o Cebolinha e a Mônica? Devia ter por volta de uns cinco anos, mas essa idade ou esse momento está em mim, agora. Algumas palavras podiam circular, outras, não. Sem saber, anos depois, quando poeta me queria, me tentava ou a tentar-me, verti em *palavras* e imagens o que meu vô fizera e, dessa tentativa, surgiu o seguinte:

*minha primeira relação com a leitura
foi com os gibis,
via as figuras sem entender nada,
mas criava minhas próprias histórias:
Mônica e Cebolinha morando
num cogumelo,
juro, queria estar lá com eles,
a ponto de ir ao jardim de casa
procurá-los entre as plantas.
onde eu ia levava os gibis,
inclusive, na casa do vô, que,
ao me ver lendo,
pensou que eu fosse sua filha e
rasgou as historinhas,
gibi é coisa do belzebu!,
pôs a mão em minha cabeça,
apertou forte,
resmungou mil palavras
em forma de oração,
pela primeira vez, alguém,*

ao destruir meu universo,
carimbava o ato final com a palavra aleluia.
cuspiu uma pesada bíblia em minhas mãozinhas.
é isto, é de Deus,
nada de ler coisa ruim, do demônio...
o mesmo Deus que
fez ele arrebentar a cabeça da minha mãe, quando criança,
na parede
e com sangue escorrendo pela orelha e
ainda saraivou as costas dela na cinta?
ou Que, outra vez, a jogou
no chão e, com uma bota 44, fedida de couro,
pisou em seu corpinho com força?
só parou porque, ao desmaiar, ele não iria
ouvir as sufocadas súplicas
(as marcas da sola sempre voltam à noite).
ou O que nunca batizou uma palavra carinhosa
a sua desgarrada ovelhinha negra?
quando vó morreu de chagas,
nada mais controlava outra chagas,
a mama foi obrigada a fugir do lar para ser presenteada
com a ausência daquele ódio incontido
e ficar herdeira dum eterno abandono de pai.
ao dividir essa herança, ela me contou: numa
das últimas sessões paterna
de vergastadas, a vó suplicou,
alegando que ele ia matar
a própria filha,
a resposta encravada na memória:
“flor ruim, orvalho não mata! ”.
às vezes, o vô me dava doces
e ia passear comigo na terra roxa do Paraná,
contava histórias de bois e cavalos,
ria muito.

*dois derrames fizeram metade do corpo dele paralisar,
 já a outra metade
 nunca funcionou, era morta,
 embora se movimentasse.
 ele foi o melhor pastor da cidade,
 a igreja lotava aos domingos,
 todos os cordeiros amavam suas palavras.
 inclusive eu,
 que, graças a sua sagrada figura, aprendi a cultivar gibis,
 inventando minhas histórias,
 numa delas, me
 tornei ateu de bons pastores, aleluia!*

Sentimentos se misturam, meu vô fez isso porque ele acreditava em todas as coisas, às quais, aos poucos, eu era inserido; meus primos não podiam assistir à televisão, nem ouvir o rádio. Só liam o livro sagrado. Eu não entendia porque tudo era menos do que essa leitura. Inclusive as pessoas. Não entendia por que Deus não impedia meus pais de se tornarem inimigos. Chamo esse momento de desvio, porque jamais esperava isso do meu avô, queria sentar no colo dele e que tivéssemos lido juntos meu mundo e juntos criássemos alguns horizontes.

Nesse momento, acho que me assemelho à Cora Coralina, que, quando ia receber um prêmio e, conforme à cerimônia, desenvolvia e resgatava as suas vivências, tecendo um enredo, mais da ordem da intensidade do que cronológica. No meu poema, vejo, também, o impacto que fora assistir aos *Goonies* (1985), meu primeiro filme no cinema! Cinema era uma sala de mundos. Um lugar onde as dores que eu não entendia e que vivia eram suspensas. Tudo era mágico, assisti a essa aventura com piratas mais duas vezes. Também assisti diversas vezes ao *Aliens, o resgate* (1986), cuja parte inesquecível para mim fora quando a heroína, Ripley (Sigourney Weaver), tinha vencido o *alien*. O filme acaba, as legendas começam a subir, a tela fica escura, o público começa a ir embora do cinema onde me encontrava, eu também me levanto para sair, de repente, tudo volta, o filme não tinha terminado, a tela volta a ter vida, o monstro ainda estava dentro da nave, nova luta, a plateia, em polvorosa, retorna para a sala de cinema para terminar de assistir ao fim do filme, quando acaba, realmente termina, todos, no cinema, emocionados, começam a aplaudir a película... aplaudir? O “the end”, as legendas, eram um recurso estético para criar uma outra lógica, um

fim-recomeço (muito tempo depois os filmes dos X-men também utilizariam tal recurso). Essa quebra de expectativa na narrativa e a reação do público me impressionaram, como me impressionou a traição ou o desvio das traduções dos nomes dos filmes quando entravam em solo nacional, *Aliens*, no original, se transformava, em português, em *Aliens, o resgate*. Esse “o resgate” dava toda uma dramaturgia ao título e tornava-o um convite para uma imersão em um universo obscuro e cheio de entraves, quem deveria ser resgatado? Quem são os sequestradores? O outro era um mostro, um alienígena, alguém que poderia destruir a minha alteridade, tudo isso devido, apenas, à inclusão de um “o resgate” no nome do filme. Já o *Blade Runner* (1982), no original, se transformava em *Blade Runner, o caçador de andróides*, os nomes desses filmes não eram puros, quando, aqui, eles se mestiçavam, podíamos modificar os nomes, reformulá-los ao som da nossa poesia e isso me impressionava. Como fiquei impressionado com o doutor Indiana em mais uma de suas aventuras, essencialmente àquela vivida no terceiro filme da sua saga *Indiana Jones e a última cruzada* (1989). Os primeiros minutos mostravam sua adolescência, quando já era um aventureiro e lutava para não deixar saqueadores roubarem uma cruz com valor histórico. O incipiente arqueólogo, em sua fuga, tentava se esconder num trem que transportava um circo. Essa sequência explica o porquê ele tinha medo de cobra e a razão de usar o chicote. O momento-clímax ocorre quando sua aventura não logra êxito. Os saqueadores, junto com uma espécie de chefe, vestido de branco, provavelmente, o homem que encomendou o produto saqueado, vão até a casa do Indiana, com um oficial de justiça e tomam-lhe o objeto sagrado, a cruz. Triste, ele recebe uma recompensa. O líder dos saqueadores reconhece a coragem do jovem e lhe presenteia com um chapéu. Uma herança de um aventureiro para o outro. A história, a origem de seu chapéu típico (feito aqui em Campinas) é narrada de forma eletrizante. O jovem abaixa a cabeça para receber o presente e, quando a levanta, há um corte, um “salto” de anos, Indiana mais velho, ele se encontra dentro de um navio, em alto mar, no meio de uma tempestade, tentava recuperar, outra vez, a mesma cruz da sua aventura na adolescência... o homem que tinha encomendado a cruz estava mais velho e usava bengala... amava essa cena, a vi diversas vezes, em minutos, a história de uma vida era contada, algo eu já desejava do cinema, não sabia dizer o quê... tinha apenas indícios, o ritual de ir a pé, de vender sorvete, de olhar carro na feira aos domingos para ir juntando dinheiro, parte era para a mãe, a outra, para o sonho, era minha diversão, como era divertido ler as sinopses, debater com amigos; antes de dormir, lembrava das cenas assistidas e as repetia em silêncio. O impacto que me arrebatou para o universo fílmico se deu na primeira vez em que vi um videocassete e seu poder de voltar a hora que se quisesse uma cena. Foi na casa do melhor amigo do meu irmão mais velho. *O*

Império Contra-ataca (1984) foi um desvio, não queria ter ido, mas ordem era ordem, cheguei no meio do filme, fui lá sem ser convidado, era só para dar ao meu irmão um recado da mãe, era para ele ir embora, meu irmão mandou eu esperar (se eu chegasse sozinho, seria sinônimo de surra para ele) e ficar com eles assistindo, assisti sem piscar os olhos, o que era aquilo, como era possível o que eu estava assistindo?!? A luta entre Darth Vader e seu filho Luke Skywalker naquele azul-escuro, os sabres, com um inconfundível som, me paralisaram. O herói que perdera a luta, com uma das mãos decepadas, acusa Vader de ter matado o seu pai. Então, vem a confissão trágica, com aquela poderosa e assombrosa voz: “Luke, I’m your father”! O pai não desejava matar seu filho. Darth Vader queria assumir o treinamento do Luke, transmitir-lhe o conhecimento do lado negro da força para que o rapaz, futuramente, o substituísse no comando do império. O filme acabou na tela, não em mim. Meus primeiros traços em quadrinhos buscaram refazer as cenas daquela luta épica e criar novos enredos, a sequência de três filmes naquela época ganhou vários episódios em meus quadrinhos e, de forma incipiente, eu estava cativado, ainda não conhecia as questões da indústria cultural, da luta de classes e um tanto de outros saberes que mudariam meu olhar, mas, aos poucos, estas se faziam presentes em vivências, em forma de vida-teoria. Não entendia o porquê não tínhamos um videocassete, a resposta da minha mãe era que coisa de rico não era para a gente. Sempre que podia me inseria nas sessões de filmes via videocassete. Nos filmes, o dinheiro não era um tema que me excluía, pelo menos, na película, não ter dinheiro não tinha a violência que era a vida vivida por mim. Os filmes me davam um mundo quase sem dinheiro. E, naquele momento, isso era uma contraposição às exclusões que vivia com minha família. Nos filmes, me sentia alguém, possuía um respeito que sequer na escola e no trabalho tinha. Ninguém me xingava, dava ordem em tom ditatorial ou ria do único tênis e calça que eu tinha. Gostava de chamar meus personagens pelo primeiro nome ou apelido. Luke Skywalker era Luke, Indiana Jones era, simplesmente, Indiana ou Jones. Eu era pessoa importante assistindo *De volta para o Futuro* (1985) ou um poeta quando subi no topo de um prédio onde trabalhei na minha fase peão de obra e, olhando para baixo, repeti as últimas palavras do Rutger Hauer, no papel de replicante, depois de salvar seu algoz - um caçador de andróides (Harrison Ford) - da iminente morte no antológico filme *Blade Runner* (1982). Ele poderia ter deixado o caçador cair e morrer, mas ele o salva. Por quê? Um jogo de luz com tons escuros, tons de azul, a chuva forte, o som natural dessa chuva, depois, a música de fundo, os olhares entre os enquadramentos das cenas, sangue nos rostos, tudo isso fazia de mim uma testemunha, eu estava lá, todo encharcado, mal dava para abrir os olhos por causa da força da tempestade. Na minha opinião, e eu podia criar uma opinião, esse salvamento era para o replicante poder

narrar um trecho da vida dele, transmitir-se, dar a si mesmo continuidade, ele sabia que o caçador ia sobreviver mais do que ele, o robô se salvou ao salvá-lo. Repeti inúmeras vezes a frase “*minhas histórias se perderão como lágrimas na chuva*”, um androide sendo poeta e a chuva unguindo sua poesia, a frase era... essa frase era de alguém não humano ensinando a humanidade com ser um ser humano. Um aforismo com uma inesquecível trilha sonora. Como meu mundo, naquele momento, precisava ouvir essa lição! Essa frase jamais seria perdida, ao menos, enquanto o sonho-cinema existisse e, aos poucos, via que a filosofia também.

A escola ficou distante de mim, me afastei dela, cansei de ir para a diretoria, das brigas com professores, de trocar porrada com alunos mais velhos do que eu, apanhei mais do que bati. O mundo do bar e as ruas foram meus estudos. Criar meu irmão mais novo foi a outra escola, queria protegê-lo das dificuldades vivenciadas por mim. Minha mãe trabalhava muito para nos sustentar e não tinha tempo de olhar meu irmão, mas quando ela estava conosco sempre incentivava a leitura. Como era jornalista, sempre trazia as revistas do seu local de trabalho para a gente ler, mas as histórias dela me alfabetizavam também, amava ouvi-las. Por ela ter saído muito cedo de sua casa, me contava várias vivências, umas eu transmutava para cenas fílmicas imaginárias, sem ela saber, obviamente. Com sua solidão e luta, ela parecia querer me alertar sobre as porradas que o mundo desfere. Trocar porrada com o mundo, ela vivia dizendo: “a gente enverga, mas não quebra”. Outra sala de aula foi trabalhar de camelô com meu pai, a gente vendia churrasco na rua, os pedreiros, prostitutas, desempregados, traficantes, balconistas, policiais, religiosos, analfabetos e semianalfabetos não queriam apenas se alimentar, eles amavam narrar suas vidas na nossa barraquinha... Quando conversa com eles, eu me lembrava sempre de um fragmento do Montaigne, que diz que preferia a linguagem usada nas feiras do que a utilizada pelos doutos, mesma lógica que eu também encontrava nos poemas do Manoel de Barros, enfim... meu pai também se narrava para mim, com o português mais errado e mais poético possível, a palavra moleque na boca dele se transformava em “moleco”, ele foi abandonado pelo vô com seis anos de idade, e... “fui pro mundo”... ficava a imaginar como eu reagiria no lugar dele, recolher suas histórias era um modo de tecer a nossa relação, fiz dele um personagem em meus quadrinhos imaginários sem que ele soubesse, obviamente. Ele parecia querer me alertar que, por mais sofrida que fosse a vida, a gente tem que acreditar nela. Vivia me dizendo: “Moleco, quem ri todo dia, vive cem anos”! A prisão foi uma espécie de faculdade, não a minha, mas a de alguém próximo a mim, foram anos frequentando, todos os sábados e domingos, a cadeia. Com os detentos, aprendi a ouvir histórias, gírias, a diferenciar tipos de drogas, estratégias de

assaltos, era um outro cinema, a narrativa imagética era por palavras. Três vezes, vi uma arma apontada na minha cara, pensei que iria morrer em todas, a imagem de um revólver ente os olhos e olhares e nada e ninguém na rua, nenhuma testemunha, faria do meu drama lágrimas na chuva?... cheguei até a narrar uma dessas situações

*sem ônibus, voltamos a pé, eu e meu mano,
umas cervejas e muitos papos sobre o futuro,
num passeio familiar.*

as rodas cantam, derrapam! as portas abrem com violência.

MÃO PRA CABEÇA!, VIRA e ENCOSTA NO MURO!, ABRE AS PERNA!

rente ao muro chapiscado, ficamos parados...

ele chuta meus calcanhares.

EU DISSE PRA ABRIR AS PERNA, CARALHO!

suas patas pressionam meu corpo

contra os espinhos de concreto.

USA DROGAS?, JÁ TEM PASSAGEM?, DA ONDE CÊ TÁ VINDO?

manda eu cuspir no chão,

cheira as pontas dos meus dedos,

seu focinho quer rastrear maconha.

TIRA O TÊNIS E A MEIA!

com uma luva igual a de cirurgiões

ele tira os cadarços,

joga a palmilha do tênis no chão,

vira e revira minhas meias, olha para o outro policial:

ESSA PORRA FEDE!

Olha pro meu irmão:

VOCÊ FEDE MAIS QUE ISSO AQUI!

VOU FAZÊ VOCÊ CUMÊ ESSA MERDA!

*por um momento ele se afasta e vai cochichar com
o outro gambé.*

meu pé dói de frio,

olho pro meu irmão.

seria a brecha para sair correndo?

penso na minha mãe,

que não dorme antes da gente chegar.
 ele volta, passa as mãos em minhas pernas,
 aperta forte meu saco, como nenhum mulher até agora ousou,
 e enfia a mão nos meus bolsos,
 na minha bunda, demoradamente.

VIRA DE FRENTE!
 CÊ É GAY, NÃO É?
 ...como, senhor?!...

azul, vermelho,
 olho azul, vermelho,
 vermelho, azul, azul, vermelho,
 vermelho, azul, vermelho, azul
 quero olhos castanhos
 a luz do giroflex não permite.

O QUE OS MELIANTE TÃO FAZENDO A ESSA HORA NA RUA?
 EU NÃO TE CONHEÇO, NÃO? VOCÊ JÁ FOI PRESO, NÃO FOI?
 ...não, senhor!

JÁ FOI SIM, TÔ LIGADO, NÃO ME FAZ DE PALHAÇO!
 AQUI NINGUÉM É PALHAÇO, Ô SUA BIIIIICHA!
 seu nariz escorre e não é de resfriado.

ele treme e não é de febre.
 seus dentes rangem e não é de calafrio.
 cheirou pra trabalhar, tá na nóia!
 sem dizer nada, fica olhando...
 ...me olha como se eu tivesse estuprado sua mãe.

tem cocaína na ponta do gatilho
 dessa merda que não é da polícia, niquelada,
 apontada pra minha cabeça.
 tão perto que
 meu suor quase escorre pela boca do cano...
 a rua deserta, as três horas da manhã,
 é a única testemunha

mas escapei e carreguei esse dia no meu olhar e nesse escapar: roubei, bebi, fumei, me sentia incomunicável em minha revolta. Depois do divórcio, comemos sopa de fubá e arroz durante dias, sem nada mais, o que contrastava com a vontade de comer doces, tomar refrigerante, de possuir pelo menos duas calças e dois tênis. Ter uma bicicleta. Viajar, como os heróis viajavam. Andei com os piores bandidos do meu bairro, aprendi lições com eles, jamais esquecidas, uma delas

*...aí mano, dos meus camaradas,
os qui não tão, no veneno, preso... morreram de AIDS,
como finado Pelé, tá ligado?... ou morreram trocando
tiro com vagabundo, qui nem o Márcio,
ou com a polícia, qui nem o Vermeio e o Jerinha! tá ligado?
o Queixada me disse isso às duas da manhã,
numa esquina, sentado em sua moto - CG 125,
com o seu 38 na cintura.
queimava um baseado
e me mostrava a foto da sua filhinha recém-nascida.
dando muita risada, ele dizia:
- aí, ó, minha princesinha... sê pai é um barato dôôôido!
dôôôido! dôôôido! tá ligado?
uma semana antes, trocou tiros com outros traficantes
que tentaram tomar sua boca de fumo, matou um deles... e me dizia assim:
“crime não é creme, nesta vida di correria...
ou você tomba ou você é tombado, tá ligado”!
uma semana depois, ele foi preso, tentativa de assalto frustrada...
e ficou dez anos na cadeia.
157, latrocínio... (latrocínio?!), formação de quadrilha e receptação.
foi transferido pra outro Estado, devido a uma tentativa de fuga.
passou por tortura - bateram nele sem deixar marca,
emagreceu, esquecido por quase todos os amigos,
chorou muito e a gente só se falava por cartas.
na primeira semana em que foi solto, morreu com mais de 15 tiros,
numa emboscada policial.*

*os primeiros cinco devem ter sido os que
mataram ele.
e o restante?
a gente ia dar um rolê juntos naquele mesmo dia.
comemorar.
a molecada toda em volta do bolo,
cantando parabéns.
Hoje, a Paulinha faz 12 aninhos, como ela ri, trazendo o primeiro
pedaço de bolo pra mim! “tomá, tio!”
senta no meu colo
e enche a minha bochecha de chocolate com um beijo.
ela é a cara dele...
- princesinha, repete comigo:
aniversário é um barato dôôôido!
dôôôido! dôôôido! tá ligado?*

No meio de tudo isso, meus vizinhos eram filósofos, um deles, inclusive, professor universitário, e eles, acreditando que eu tinha solução, sempre me introduzia nas discussões. Ouvia uns nomes estranhos, frases de efeito, ficava fascinado, pedi um livro para ler, me deram o *Zaratustra*, não entendi nada e, quando fui me queixar, o Peruca, alcunha do meu filósofo-vizinho, riu e disse que podíamos ler e nada entender, era um direito! Como assim? Não era bem isso que minha antiga professora falava, amei essa lógica, mas... uma das coisas estranhas nos papos deles é que não os via falando de treta, roubo, tiros, drogas, porrada, “vagabundas”, “vacilões”, “157”, nem riam das pessoas que comiam a mesma coisa todos os dias, eles discutiam, questionavam o que era vida, verdade, eu achava o máximo, embora sentisse que o que eu sabia não acompanhava as ideias deles. Nunca me esqueço de uma frase que ouvi numa das acaloradas discussões entre eles, era algo mais ou menos assim: “vão-se homens, vão-se os amores, vão-se os sistemas e só restará a filosofia!”, algo poderia durar para sempre? Como os filmes? *Algo* não seria como lágrimas na chuva? A mesma magia que eu sentia assistindo aos filmes, comecei a sentir quando eu os ouvia ou lia o que eles me indicavam, junto a isso, depois de anos, quando voltei a estudar, meu professor de geografia me passou os livros *1984* e *Admirável mundo novo*. Eu os li e quis saber mais sobre totalitarismo; nesse meio tempo, peguei meu primeiro livro de filosofia na mão: ganhei de uma “amiga-ficante”, como era costume falar na época, era o *Filosofando*, devorei-o,

conversei em páginas com a Maria Arruda Aranha, lá, ela falava de alguns dos livros que li e sugeria filmes (já tinha visto alguns), achei sentidos, então, filosofia fala de filmes e de literatura. Não parei... fiz a sexta, a sétima, me formei, oitava série. Para encurtar todos os outros reveses da vida, comecei a jogar basquete, a ler avidamente, sentia uma curiosidade terrível pelas letras, outro tapa na cara foi a biografia do Malcolm X, um ex-bandido, traficante e cafetão virar uma espécie de pensador, me vi nele e vi possibilidades. Depois veio a história de Gandhi, Gore Vidal, Machado de Assis, Papillon (chorei muito no final quando, finalmente, ele estava livre! Justamente por me reportar ao meu parente preso) e por aí afora. Como eu trabalhava da meia-noite às seis, não tinha ninguém me fiscalizando, ligava a máquina e lia a madrugada inteira. Como tinha me afastado da maioria dos meus amigos e dos lugares que eu frequentava, fui devorando leituras e indo ao cinema direto, dei início, inclusive, a uma outra paixão: colecionar cartazes de cinema. Eu amava as frases que os acompanhavam, a maneira como eram elaborados, diziam tanto em tão pouco espaço e tempo. As frases dos cartazes de cinema pareciam aforismos para mim. A poderosa frase do cartaz do filme *Blade Runner* (1992) era mais ou menos assim: “O homem criou o homem a sua imagem e semelhança, agora o problema é seu!”, era uma verdade avassaladora, poderosa e gritava dentro mim. Os *trailers* dos filmes eram, para mim, um filme também, ou melhor, uma outra maneira de conceber um aforismo. Horas, dias e meses num resumo de um minuto e meio de cenas. Digo dias e meses porque alguns me acompanhavam por onde eu ia e fica eufórico com a aproximação da estreia dos filmes aos quais os *trailers* se reportavam. E outra coisa: as conversas do Peruca e seu irmão ficaram mais fáceis de entender. Elas se tornaram um lugar em que eu podia falar de algo sem ser relacionado ao crime, a brigas ou a zombarias que rebaixavam alguém. Quando podia, ficava parte da noite a ouvi-los. Eles e a minha professora de filosofia. Eu frequentava, inclusive, a casa dela, ela me apresentou a *República*, eu me sentia dentro da caverna platônica, um prisioneiro que veio se juntar ao drama do *THX 1138* (1971), filosofia e cinema começavam a conurbar com meus olhos, junto com o RAP e as imagens em sons deste estilo musical, que me tocavam todos os dias em vivências da rua. Para dar um salto no âmbito da intensidade, veio a faculdade: Unesp de Marília. Aulas de estética foram meus quadrinhos da Mônica na filosofia. Comecei a fazer meus gibis: eu fazia o “zine” da Faculdade, uma espécie de jornal. Ele se chamava B.L.A! Boletim de Leitura Agora! Tinha uma sessão de charges e quadrinhos, foi a segunda vez que eu via as pessoas falando que riam muito dos meus traços (a primeira foi no jornal do Grêmio da escola, mas fica para outro dia). Um dos quadrinhos eu recuperei

TUDO QUE É SÓLIDO SE DESMANCHA NO AR.



Fernandoão

Nessa época, um debate acirrado estava permeando nossas conversas: quem éramos nós? Filósofos? Professores de filosofia? Estudantes doxógrafos? (essas frases dariam uma boa sequência em trailer de um filme qualquer sobre filosofia!). Aconteceu, inclusive, um tribunal na sala de aula, fiquei na turma dos que defendiam que estudávamos para ser filósofos. Incomodava-me muito a ideia de a filosofia não criar filósofos e, sim, comentadores ou professores, apenas. Ou uma frase muito corrente entre nós “sou professor de filosofia e não filósofo!”. A minha tese de defesa contou com Paulo Arantes, Montaigne e a aula inaugural do professor Porchat, na USP. Não me lembro do veredito, mas da minha sentença, a que dei a mim mesmo: queria ser filósofo ou algo mais próximo disso. Um desvio dos *sem-rotas*. Um dia, numa mesa de bar, lá pelas tantas da madrugada, o meu amigo-irmão, o *Marcelo-Jundiaí*, se queixava - assim como eu - de não conseguirmos um tema para nosso TCC. Estávamos tentados a estudar apenas licenciatura para não ter que escrever um Trabalho de Conclusão de Curso. Um conhecido do Marcelo sentou-se conosco “do nada” e começou a reclamar da falta de programas televisivos da emissora local, olhamos um para o outro e fizemos a pergunta que iria ser o norte da nossa pesquisa: vocês aceitariam um programa de televisão de filosofia? Sem vacilar muito, ele disse: e por que não? seguido de *um*: qual estrutura vocês têm? Nenhuma, mas “tamos” afim! Vou conversar com o pessoal da emissora. A gente fala com os professores do Departamento. Foram dias pensando em todas as possibilidades. Contatamos amigos que estudaram rádio e televisão, fomos a Campinas filmar um “programa piloto” caseiro com uma filmadora amadora, tentamos usar a estética do Glauber Rocha, ou seja, uma câmera na mão, mil ideias na cabeça... é assim mesmo a frase? Não ficou bom. Frases soltas, sem um roteiro, mas nesses insucessos a resposta da tv local de Marília foi não. Eles não iriam bancar nossa loucura. Ou a gente patrocinaria toda a estrutura que não tínhamos ou nada feito. Como éramos estudantes, não havia como. Dinheiro e discente, no caso da filosofia, são antônimos. Queríamos um programa de televisão de filosofia para não filósofos, feito por filósofos que nada sabiam de televisão. Precisávamos de dinheiro, mas a condição de estudante era um fator limitante. Não desistimos, mas nas idas e vindas da nossa procura, uma antiga amizade surgiu, o Douglas, amigo do Jundiaí, tinha um outro amigo que tinha uma irmã que trabalhava na TVE-Jundiaí. Fomos seguindo esses nomes e entramos em contato, ela nos ouviu e disse sim, mas com uma condição: nós ficaríamos apenas com a parte filosófica da história e ela com a parte técnica, que não teria custo nenhum para nós, ficamos contentes, precisávamos apenas convencer os professores a bancar a empreitada. A reunião com o departamento de filosofia em Marília foi outra cena inesquecível, os professores gostaram da ideia, mas ninguém queria orientar porque nadam

sabiam desse universo imagético, ninguém tinha conhecimentos técnicos. Fora, sugerido, inclusive, que fizéssemos um programa de rádio, pois seria mais fácil ou um jornal, mas não abrimos mão. Queríamos o programa. Dentre as perguntas que mais nos constrangeram, foi se sabíamos como fazer, dissemos não, pois nada sabíamos, nunca tínhamos tentando algo parecido. Lá pelas tantas, um dos professores disse que era muito pouco o que eles poderiam oferecer... o Marcelo-jundiaí, influenciado pelos estudos de Pascal, verteu um dos aforismos desse pensador para o contexto da conversa e disse algo que, se bem me lembro, ficou assim: “*o pouco que vocês podem oferecer é infinitamente maior do que o nada que temos*”... essa frase ressoou, primeiro, num silêncio geral, e, depois, eles aceitaram. A professora Mariana Broens seria a orientadora, falou que ajudaria no que pudesse, mas tínhamos que fazer a maior parte. O professor Ubirajara nos ajudou com a questão do projeto de Extensão, como escrevê-lo etc. Fomos a São Paulo, à reitoria da UNESP, explicar o porquê do projeto. Tivemos que aprender a roteirizar, a interpretar (como não havia muito dinheiro, nós fomos os apresentadores do programa). No curso para aprender a ser apresentador deveria ter umas sessentas pessoas, dentre estes, uns quinze entre seis a dez anos, uns vinte entre onze a quinze, os outros tinham entre quinze e dezoito anos e havia eu e o Marcelo. Para encurtar a história, criamos dois roteiros, marcamos as entrevistas, fomos captar as cenas externas. A primeira vez que entramos na TVE-Jundiaí ficamos fascinados. Estava numa emissora de televisão de verdade, estava no meu cogumelo, junto ao Cebolinha e à Mônica. Estávamos construindo um programa. Paralelo a ele, comecei a escrever o TCC, horas e horas, durante meses, mas não discuti questões sobre a imagem, discuti o direito do acesso universal à filosofia, um direito de todos os cidadãos. O título do trabalho era: *Filosofia em imagens*. Criei um conceito sem conceito. Criei um acontecimento sem conceitualizá-lo, mas a questão central me instigava: a filosofia deixar de ser um saber hermético e estar ao alcance do maior número de pessoas possíveis. O primeiro programa chamava “Máquinas de Vigiar”, o segundo, “A grande rede”. O Marcelo ficou apenas no primeiro episódio, ele decidiu pesquisar outra coisa, demorei para me recompor, mas continuei a pesquisa. Os programas estrearam na UNESP-Marília e foram usados nos cursos de pedagogia e filosofia, eles também foram transmitidos pela TVE-Jundiaí. Nesse ínterim, um diálogo me marcou muito: um dos professores visitantes do Departamento me chamou de canto e pediu para eu não dar continuidade ao projeto, pois eu poderia criar algo que mancharia minha carreira para sempre, visto que os conceitos e ideias poderiam estar errados. Visto que poderia ficar ruim e um programa televisivo não teria como apagar ou sumir com ele. O professor falou isso acreditando ser o melhor para mim, assim como, um dia, meu vô. Esse docente acreditava na necessidade de anos e anos de estudo para, primeiro,

montar a parte teórica do programa e, depois, construí-lo. Terei que elidir muitas coisas, mas, enfim, terminei a graduação, defendi meu TCC, me formei em bacharelado e, através do programa de intercâmbio, vim para a UNICAMP, em Campinas (cidade onde sempre morei) completar meus estudos. Estudei licenciatura. Comecei a frequentar as aulas do professor Silvio Gallo, já o conhecia, já tinha conversado com ele através das páginas do *Ética e Cidadania* (não me lembro da data nem da edição que eu tinha! Isso ocorrerá com os diversos livros que eu cito... questões de memória, memória fabulada!), um livro escrito por ele e por alguns professores da UNIMEP. Seus textos sobre o ensino e a pesquisa de filosofia foram diálogos que eu precisava para refletir sobre como dar continuidade aos meus projetos. Para ele, o professor de filosofia é filósofo. Eu já estava lecionando também, comecei a pesquisar materiais, principalmente, audiovisuais. Eu era professor eventual, a mais fragilizada classe de professores na época, sem grandes garantias trabalhistas. Eu entrava nas salas onde faltavam professores, não era efetivo, foram momentos de muita intensidade, pois, para mim, era um choque ver o abandono do ensino público pela perspectiva de um docente. *Me* vi me olhando como aluno e, como aluno, me vi me olhando como professor. Eu estava nas duas posições ao mesmo tempo. A sala de aula era a extensão da sala da Faculdade de Educação e vice-versa. Era a travessia do rio, de um rio construído entre mim e um pensador francês (isso será explicado no decorrer da tese). Crescia o desejo de tornar a filosofia mais acessível a eles, meus alunos; queria continuar meu projeto, queria elaborar materiais. Tentei duas vezes entrar no Mestrado, o que não se concretizou. Essa passagem daria um capítulo de uma biografia e não de um memorial. Nas negativas do meu acesso ao mestrado e sentindo todos os dias as agruras da profissão, comecei a elaborar alguns quadrinhos. No início, era meio aleatório, ouvia uma conversa dos professores na hora do intervalo, as vertia em traços, depois, foi crescendo a produção, com as leituras de jornais, blogs, sites, com os discursos oficiais dos dirigentes de educação, com livros e pesquisas acadêmicas, pouco a pouco, me vi com mais de cem quadrinhos, comecei a levar mais a sério, fui tentar profissionalizar os traços: estudei algumas técnicas, tamanho dos quadrinhos, como fazer balões, como rascunhar, depois, como fazer a arte final e lá estava eu, elaborando o Sofressor, um docente feito a traços. Com os estudos do professor Silvio, tentei aproximar minha personagem de quadrinhos do pensamento filosófico deleuziano. A zona de imanência era o universo da educação, o personagem-filosófico, o Sofressor e o conceito era a educação menor, só que em traços. Construí um site, entrei em contato com professores do Brasil todo, com um ex-secretário da Educação de Portugal e por aí afora, o Sofressor fora e *é* meus aforismos e, com a leitura das aulas do Foucault, comecei a me aproximar mais ainda dos meus quadrinhos da filosofia

cínica. Estava criando meus sapos, meus jardins, minha “Mônica”, estava traduzindo uma maneira de filosofar, me aproximava de algo.

Paralelo a isso e, antes disso, parei de estudar por anos, parei na sexta série, não via sentido em nada na escola. Na realidade, em quase nada, houve momentos bons, mas, antes, minhas leituras me reportaram a dois momentos: lembro do Jean Genet que, em sua biografia, fez uma redação sobre a família, a melhor da classe dele. Quando elogiado em sala de aula pelo professor, um dos alunos disse em voz alta, em tom de pilhéria, que ele nada sabia disso, era órfão, todos riram dele, zombaram da sua orfandade. Em suas memórias, o escritor narra com muita dor esse momento, ali, ele viu que não pertenceria a esse mundo, não pertencia a certa normatividade, às regras e aos meios sociais, seria um extraditado, um auto extraditado, problema similar ao do Malcolm X, que escreveu uma redação sobre profissões... tinha o sonho de ser advogado, tirou nota máxima, mas, no final da aula, o professor o chamou e, sozinho, disse a ele que preto não era advogado nos EUA e, sim, carpinteiro. O racismo, provavelmente, seria maior do que suas palavras. A escola ensinando como seria a vida, esses trechos me marcaram muito, ficava a imaginar a cena deles ouvindo e passando por essa situação. Ser humilhado e permanecer em silêncio me era familiar. Nos livros, eu tinha uma família, família de *desviados*. A extradição e o desvio formam parentescos e minha pátria. Se me tornasse cineasta, certamente, iria recriar essas cenas. Sempre sonhei com isso. Eu tive meu momento redação também na escola, na quinta série, fiz uma sobre o Paulinho, menino que burlou a aula, fingindo que estava doente, tinha prova no dia, queria fugir dela, a mãe acreditou na conversa fiada, o levou ao médico, ele tomou injeção, Benzetacil, doeu o dobro porque o médico errou o lugar duas vezes, tomou comprimido amargo e foi obrigado a beber remédio caseiro, chá de alho, torceu o pé de verdade e, em repouso, ficou deitado na cama do quarto dele, impedido de assistir à televisão, pois esta ficava na sala. Ao ler tudo isso, concluí: no outro dia, Paulinho foi para a escola, seus amiguinhos falaram que a professora faltou porque estava doente e não teve prova nenhuma. A minha sala de aula riu muito dessa história, fui aplaudido por todos. Ganhei um livro (anos mais tarde vim a ganhar outros dois prêmios literários). Coleção Vaga-lume. Escrevi a história seguindo a lógica dos filmes já assistidos por mim: começo, meio e um final inesperado. Fiquei com orgulho dessa proeza. Orgulho que contrastou quando saí da escola algemado duas vezes, uma delas, talvez, tenha mudado minha vida como estudante, fora a segunda, quando fui preso ao meio-dia, acusado de traficar na porta da escola, algemaram minha mão direita com mão direita de um menor infrator, o Fabiano, dentro da viatura. Sem cerimônia, o policial da ocorrência prometeu me matar, me comparou a um lixo, um lixo para o bairro, fomos até o quinto distrito policial,

ainda algemado, o mesmo policial foi até onde eu estava, dobrou os joelhos e disse em tom baixo, quase um sussurro, que quando eu fizesse dezoito anos ele me mataria, Zé Carlos, era o nome dele, ele jurou isso me olhando nos olhos, só que ele nunca tirava seus óculos escuros, meu crime era ter ido atrás de uma garota - por mim amada - na porta da escola, onde eu estudava à noite. A intenção era falar um “oi” para ela e ir embora para casa, mas houve mais um desvio, na delegacia, resolveram me levar para falar com o Juiz da Vara de Infância. Ao sair do distrito, encontramos minha mãe, que, abruptamente, pulou de um táxi. Jornalista e briguenta, na época, ela fez um escândalo, nunca me esqueci, alegou que eu jamais iria sair dali algemado com um bandido, o Fabiano. Lembro-me do policial se explicando e deixando minha mãe calma. Ele disse para mim e para o Fabiano que, por minha mãe parecer idônea, ele ia nos desalgemar, mas, se corrêssemos, seria pior, “idônea” nunca tinha ouvido essa palavra antes, mas ela tinha um poder! Como uma palavra podia mudar a frieza de um policial?, então, entramos na Kombi da FEBEM e demoramos a sair, não entendia, o policial e o motorista já estavam presentes, mas, por fim, o motivo apareceu, eles estavam esperando uma menina, aparentando ter seus quinze anos, vinha algemada com as mãos para trás e entrou no veículo conosco. Era linda, pura gíria, já mandou várias para mim e para o Fabiano, qual nosso artigo?, proceder?, graça?, alcunha?, picadilha?, “picadilha?”, no meio do caminho, disse que foi presa pela polícia com cento e cinquenta frascos de cocaína e uma boa quantia de dinheiro, mas chegou apenas um terço do valor à delegacia, assim como a droga. Ela tinha queimaduras na perna, o policial perguntou a origem delas, foi um desacerto dentro da cela, as outras detentas a seguraram, pegaram o plástico que envolve o maço do cigarro e, com isqueiro, o derreteram nas pernas dela, pingando o material derretido em diversas partes do seu corpo, mas, no fim, ela tinha parado de traficar, a Sheila, era esse o seu nome, ela falou que naquela altura o ramo de atuação dela era outro, o policial perguntou qual e ela disse: prostituição. E completou o raciocínio com a seguinte frase: “meu lema é dinheiro na mão calcinha no chão!”, nunca me esqueci de seu rosto e nem dessas palavras. Elas são minhas agora. Quando chegamos, a tia dela estava no corredor da sala do juiz, ela se atirou nos braços da sua parente, e começou a implorar, aos berros, querendo ir embora, chorava, chorava, sem nenhuma vergonha, a toda malandra e durona bandida se desfazia. Chegou meu momento de falar com o juiz, ele me chamou de vagabundo sem vergonha, filho da puta, otário metido a bandido, falou que ele mandava mais em mim que minha própria mãe e, se me visse de novo, eu ia ficar até virar adulto na FEBEM. E lá eu viraria “mulherzinha” dos meninos, nunca me esqueci da palavra dita por ele, “a molecada vai te *currar* lá dentro, cuzão”, o homem do direito tentando falar como bandido, mas só no momento de humilhar, se pudesse, hoje,

falava para ele não falar na gíria se ele não tinha vivido nela, no dialeto do beco, do gueto na pele, o juiz batia na mesa como se quisesse bater na minha cara, e, de certa forma, batia. Saí da sala atordoado, minha mãe estava lá com um amigo policial. Ele me disse que me levou de propósito na Kombi para ver a “bandida”, a Sheila não tinha família, eu tinha e devia parar de andar com “certas” amizades. Tudo isso com minha mãe chorando muito. Saí de lá sozinho, fui a pé embora, muitas vezes, me vi sem ninguém, mas essa vez me machucou mais, não gostei de ter visto a Sheila e seu drama, não podia fazer nada por ela, me vi nela. Cheguei no bairro ou, como se diz hoje, na quebrada. Resolvi não ir para o bar, minha segunda casa, pensei na minha mãe e sobretudo, na Sheila. Era linda, eu tinha um muito dela em mim. Mais deslindes e vivências elididas. Fui trabalhar, virei *office boy*, chapeiro de auto lanches, marceneiro, catador de latinhas, servente de pedreiro, até com meu ex-padrastro trabalhei, ele vivia me dizendo que se eu fosse peão ganharia a vida, mas se eu desejasse trabalhar para ganhar muito dinheiro precisaria trabalhar com lápis e caneta. Não deu certo eu e ele, meu patrão, num laivo de ódio, me chamou de retardado por um erro meu e reforçou tal palavra ao me despedir, senti um abandono da proteção, de um herói, de alguém que o impedisse, bastava apenas me mandar embora e, no dia seguinte, sentar à mesa para almoçar comigo, com meus irmãos e sua mulher, minha mãe; fui trabalhar em outro lugar, como auxiliar de montador de móveis planejados. Um dia, num apartamento enorme, um por andar, com mobílias diferentes, de cores diversas, monocromáticas, sala de visitas e de jogos, tinha um quadro na parede da cozinha, era da revista *Vogue*, fiquei admirando por instantes a modelo. Sem perceber, a dona da casa estava me observando, ela foi me ensinar o sentido dessa manifestação artística e tomei a frente e comecei a falar que era referente a uma revista de moda e a cor do vestido contrastava intencionalmente com o ambiente para valorizar a roupa e as letras davam mais suavidade à cena, o olhar fixo e para o alto da modelo transparecia segurança, simetria do rosto e matematização dos elementos internos reforçavam a força da beleza da figura feminina ali, também palestrei que o figurino é um dos itens obrigatórios para elaboração de um filme. Quando me vi, estava discutindo o efeito estético das cores dos vestuários para a *mise en scène* entre a roupa escura de Darth Vader e a roupa branca do Luke Skywalker, enfim, meu desejo era mostrar o quanto eu conhecia um pouco daquilo, a mulher ficou ouvindo, até me deu um café, no meio da conversa e no final, perguntou: por que você trabalha fazendo isso?, e completou... não combina, você deveria estar estudando. Gostava de ler, mas não de estudar. Meu analfabetismo não combinava com o que eu falara do quadro? Era estranho ver um peão de obra ler um quadro? O meu chefe riu muito disso com os outros empregados quando voltamos na Kombi para a empresa, ele achava um papo afeminado,

“coisa de *viado*”, imitava meus gestos e minhas falas com estereótipos, no mundo deles me comparar a um homossexual era pilhéria, somente no mundo deles, ouvi em silêncio, mas a pior risada dele foi na ocasião da minha demissão, ele rindo muito disse que eu poderia, então, ficar lendo revista de mulher à vontade. Rir de alguém que estava sendo demitido era algo que não entendia. Ele se achava superior a mim. Seis meses depois, a empresa faliu. A contragosto, fui ser peão com meu ex-padrastro de novo. Precisava do dinheiro e só falava o necessário. Um dia, num edifício do centro da cidade, terminei de colocar extintores de incêndio em todos os andares, sentei no topo do prédio e comecei a lembrar do *Blade Runner*. Foi quando vi, lá embaixo, na rua, gente com menos idade que eu indo para escola, lembrei das conversas dos meus amigos filósofos, fiquei olhando tudo aquilo e o quanto não suportava mais ser chamado de burro ou retardado. Lembrei-me do quanto aquela vida de carregar extintores de incêndio, quebrar paredes, pintar chão, cadeia, carregar caminhonete, arma na cara, comer sopa de fubá dias seguidos, ser zombado e esculachado tinha me ensinado muito sobre como seria minha filosofia, meu trato com a escrita, minha carreira docente e minha postura com meus alunos.

Depois de cinco anos, voltei para escola. No período noturno, arrumei outro emprego, saía da aula e ia direto para o trabalho - da meia-noite às seis, todos os dias, sete vezes por semana, uma possível folga a cada quinze dias - estava feliz, voltei para a escola. Consegui grana para realizar dois sonhos, estava pagando meu inglês e minha musculação. Todos os dias, quando ia para a escola, o Luiz me dava carona, um garoto da minha idade que tinha carro do ano e era leitor assíduo de gibis, ele, um dia, perguntou se eu queria ler um, nasceu, assim, uma paixão, lia tudo, devorava todos os gibis do Batman, Demolidor, Homem Aranha, Elektra, minha carona virava conferências e debates sobre as histórias lidas. Quando tinha folga, como não tinha sono à noite e meus irmãos dormiam no mesmo quarto, ia para o banheiro e passava a noite lendo, lia e relia todos, um em especial: o *Asilo Arkhan*, com o Coringa alegando sanidade e invertendo a lógica, pois louco era alguém se vestir de morcego e sair pelas ruas como paladino da justiça; isso me marcou, me fez querer discutir esse mundo em histórias em quadrinhos. Com meu irmão mais velho, veio a contracultura. Conversava com os desenhos do Angeli, Glauco e Laerte, eu caía nas gargalhadas com as histórias do Chiclete com Banana... rir, rir muito e filosofar podem “caminhar” juntos, não são antagônicos, os quadrinhos eram meu outro letramento, novamente.

Depois disso, paralelo a isso e antes disso (como todos os fatos aqui narrados): uma grande alegria, fui selecionado para o programa de mestrado, na minha terceira tentativa, eu era do grupo DIS. Meu primeiro encontro como orientando do professor Silvio foi no restaurante do Japonês, na Unicamp. Na realidade, eu já o chamava escandalosamente de “seu

Silvioooo!”, em alusão a um famoso apresentador de televisão e como uma forma de expressar minha grande alegria sempre que eu o via. Alegria que, muitas vezes, o constrangia, mas que não deixava de ser engraçado. Agradei a oportunidade, era uma honra ser orientado por alguém que eu lia no colegial, um aparte: sempre quando ia embora - depois de trabalhar da meia-noite às seis, passava pelo batalhão de bombeiros do Jardim das Oliveiras e os via fazendo flexões às seis e meia da manhã sobre jatos de água fria, sem camisa, no pátio. Esse local, na entrada, tinha a seguinte frase: “não me pergunte do que somos capazes, apenas nos dê a missão”. No dia da minha entrevista, me perguntaram se eu conseguiria acompanhar os estudos acadêmicos, e, sem hesitar, citei essa frase. Recordamos isso. Rimos muito. No almoço, eu expliquei para o Silvio se seria possível apenas produzir um documentário ao invés de uma tese escrita. Entrevistar filósofos que fizeram livros para o PNLD e para os Cadernos do Aluno do Estado de São Paulo e outros materiais didáticos, e perguntar a eles como pensavam as imagens em suas produções. O professor Silvio relevou essa possibilidade, mas refletiu também sobre a ideia de pensar os materiais didáticos com a interlocução de alguns pensadores, principalmente, os franceses, que eu havia explicitado no projeto enviado para o processo de seleção. Havia lacunas, havia um espaço vazio para construir um material teórico sobre isso, material inexistente até então. Eu precisava de um formato-mestrado. Discutimos diversas possibilidades. Fiquei pensando nisso por dias. Como e qual teoria? Parecia o título do livro do Pirandello, realocado na minha existência, *Uma imagem (e não seis) a procura de um autor* ou melhor, uma filosofia em imagem à procura de um autor ou de um conceito. Ou o inverso: um aspirante ao filosofar à procura de suas imagens! Cadê o conceito da minha tese? Tinha trabalhando com um programa de televisão de filosofia, com histórias em quadrinhos, mas não tinha trabalhado com conceitos que refletissem a imagem. Fiquei às cegas. Não sabia por onde começar no que diz respeito ao pensamento sobre o universo imagético. Cadê a tese do meu conceito? A segunda conversa entre mim e o Silvio foi a mais decisiva. Algumas semanas depois dela, nos encontramos na cantina da FE (Faculdade de Educação) e eu levei alguns livros que eu pretendia estudar e seu Silvio pediu para que eu não adentrasse neles num primeiro momento. Antes disso, tinha uma sugestão e “sacou” da bolsa que sempre o acompanha um exemplar do *Destino das imagens* (2012) do Rancière... desvio de desvios?, o meu mestre ignorante me apresentou o mestre ignorante, e me pediu para dar uma lida e ver se dali havia possibilidades de se pensar minha tese, ver o que achava... achei, foi amor à primeira *imagem-leitura, à primeira invisibilidade-visível*. Foi um poema de um poema ou de poemas. Um pensamento narrado em primeira pessoa, a sua noção de *imagéité* me fez sentir o mesmo que senti na luta entre o filho e o pai numa guerra nas estrelas. A

imagem não era o que eu pensava que era. Era mais. Abriu-se um espaço vazio, lapidado em desvios. *Me* rancierizei para desrancierizar-me, reescrevi, como numa poesia filosófica, fábulas cinematográficas, construí o meu destino das imagens, me tornei um espectador emancipado, ou que tentava se emancipar, o texto sobre a imagem pensativa tornou a minha filosofia em constituição, para sempre, uma marquesa. Marquesa num poliamor, pois beijava Serres e Deleuze, ao mesmo tempo. Foram muitos filmes, documentários, leituras, conhecimento sobre quadros, esculturas e poemas para laborar a minha tese de mestrado, fora um desamor na vida privada, uma ruptura, um rasgo em palavras e solidão, com dias, semanas e meses de silêncios e fraturas. Há mais nessas linhas e menos nessas palavras, houve gritos, choros, novos amores, risos, viagens, avião perdido, porres, aulas fantásticas, algo que se aproximava dos sintomas de síndrome do pânico, minhas aulas de forró, minha inserção na prática do boxe... houve outras vivências que ficarão escondidas nas entrelinhas, como esse texto, muito de mim é mais do que eu... enfim, houve entre tudo isso uma data-desvio, 25 de agosto de 2014, minha qualificação. Dois capítulos e a promessa da confecção de um terceiro. Era hora de terminar um processo, o mestrado se aproximava do final. Apreensivo, sentei-me para a conversa com a minha banca, composta pelo meu orientador e pelos professores doutores Alexandre Filordi e César Leite. Houve considerações, recapitulação de trechos, perguntas até então não pensadas por mim, houve risos, até piadas, houve construção conjunta, minha banca construía junto comigo ideias, cada membro deslizava por uma outra ótica de “avaliação”, eram sugestões, interconexões, nada de retóricas avassaladoras, imposições conceituais ou uma verdade mais verdadeira entre o lido e os conhecimentos sobre os autores pesquisados. Tantos pequenos ditadores constroem seus governos nesse ritual, tantos pequenos patrões “demitem” mestrandos e doutorandos em suas avaliações, mas conosco houve crescimentos, senti-me respeitado e maturando meu projeto. Depois de uma sessão de considerações, perguntas e sugestões de novos intercessores... mais risos, algumas perguntas-desvios surgiram: quanto tempo duraria minha bolsa de estudos? Eu poderia ir ao Rio de Janeiro conhecer um projeto sobre imagens do Walter Kohan?, enfim, sem entender muito, respondi positivamente às duas perguntas e também perguntei o propósito de tais questionamentos. O desvio. Perguntaram se, ao invés de me qualificar para terminar o mestrado, eu gostaria de ir direto para o doutorado. A banca construía comigo uma possibilidade de sair da rota. Houve algumas considerações junto com o convite, ainda não havia um doutorado em meu trabalho, mas havia o potencial para tal. Fiquei desconcertado, me reportei ao meu orientador, o Silvio não se opôs, perguntei sobre alguns trâmites burocráticos e concordei. Sim. Confesso: na hora, não entendi direito o peso dessa decisão

nem a alegria dos dias seguintes. Passou um filme na minha cabeça, com todas as imagens explanadas até então neste trabalho. E muitas outras coisas elididas. Minha gratidão pelo convite não fora expressada naquele momento. Fiquei sem saber me expressar. Não era apenas pela tese em si, era pela minha vida, por tantas coisas em silêncios enfrentadas até então. Minha banca ratificou o meu trabalho e, ao mesmo tempo, abriu novos *desvios-rasgos-conexões*. O que suspendia ou daria fim a uma fase, um algo: o mestrado era o que, novamente, construía uma continuidade, o mundo-doutorado se abria num devir, é preciso continuar. Senti-me honrado e sou muito grato aos que me concederam essa honra.

Honra e desvios. Alguns dias depois, sentei com o Silvio, conversamos muito sobre o ocorrido, ele me parabenizou, lembramos da primeira negativa quando tentei passar pelo processo seletivo de mestrado (o mencionado lá no começo e que daria um capítulo de uma biografia e não um trecho de um memorial), conversamos sobre os próximos movimentos da tese, acordamos que eu mexeria pouco nos dois capítulos já feitos e tentaria contemplar as sugestões da banca nos capítulos posteriores. Uma das sugestões dadas, inclusive, ressoou forte em mim, o professor Alexandre Filordi sugeriu que o termo *imagéité* fosse para o título e disse, como sugestão, que a tese poderia se chamar: *imagéité e imagerie* por uma filosofia em imagens. O Silvio também me apresentou um programa de televisão argentino de filosofia que poderia ser utilizado como ferramenta para elaborar ideias no doutorado, relevei essa possibilidade também. Nesse ínterim, começamos, eu e o Silvio, a cogitar a possibilidade de um estágio de estudos na França para aprofundamento das investigações, aprimoramento do aprendizado da língua francesa e, possivelmente, um contato com o filósofo Rancière para a realização de uma entrevista. Levando a cabo a ideia do estágio na França, o professor Silvio Gallo me colocou em contato com o professor francês Hubert Vincent, o qual se disponibilizou a me tutelar durante o período de estudos que realizaria na França. Professor da *Université de Rouen*, Vincent estava, contudo, com viagem agendada para o Brasil, onde ministraria um curso juntamente com o professor Silvio Gallo, durante o primeiro semestre de 2013, na Unicamp. Acordei então, que eu acompanharia a disciplina do professor Vincent, na Unicamp, no primeiro semestre, e seguiria para a França no segundo semestre, período em que faria o estágio de estudos lá. Na época, eu já fazia há três anos o curso de francês e estava para prestar o exame de proficiência da *Alliance Française*, nível B2.

Acompanhei, então, a disciplina do professor na Unicamp enquanto acertava os preparativos para a viagem à França no segundo semestre. Nesse meio tempo, o professor Vincent me passou o contato de um aluno de doutorado da *Université de Rouen* que tinha, por

sua vez, o e-mail do Rancière, com quem ele já havia tido a oportunidade de conversar. Após escrever para o aluno, obtive o e-mail do filósofo e tentei, então, o contato com ele. Qual não foi minha surpresa, horas após enviar o e-mail, em receber a resposta amistosa do Jacques Rancière se colocando totalmente à disposição para me conceder uma entrevista na ocasião de minha estadia na França. De posse de seu telefone pessoal, bastava apenas ligar e marcar o dia de nossa conversa. Expliquei a ele que gostaria de uma apreciação pessoal dos primeiros capítulos da minha tese, os quais seriam a base da minha entrevista e ele aceitou.

Foi, portanto, na expectativa da entrevista, de um parecer do meu trabalho, que parti para a França com o objetivo, além da realização da entrevista, de acompanhar as aulas do professor Vincent, na *Université de Rouen*, acompanhando, também, os demais eventos das principais instituições de filosofia e filosofia da educação de Paris, o aprimoramento da língua no convívio diário e a aquisição de alguns livros do Rancière, indisponíveis no Brasil. E assim foram os cinco meses que fiquei na França. Pelas circunstâncias da viagem e por sugestão do professor Vincent, optei por ficar em Paris e ir a Rouen apenas nos dias de aula. Por essa razão, tive acesso a muitos eventos na Sorbonne, no *Collège de France*, na *École Normale*, entre outros. Pude, ainda, fazer um mapeamento das principais livrarias que tinham as obras do Rancière, sobretudo, das mais antigas e daquelas que não tinham a obra disponível no momento, foi possível, assim, encomendá-las. Dessa forma, consegui adquirir no tempo que estive em Paris quase todo o conjunto da sua obra, com seus mais de 60 livros publicados até o momento.

Ambientado em Paris, um pouco mais fluente na língua, era o momento de fazer o contato com o filósofo e de agendar a entrevista. Ele atendeu de imediato a ligação, me acolheu com afetuosidade e se dispôs a nos atender na primeira semana de janeiro de 2014, em um café na *Place Sorbonne*, logo após uma conferência que proferiria na *Sorbonne*. E assim aconteceu. No dia marcado, na companhia do orientador Silvio Gallo, que estava por ocasião em Paris, fomos nos encontrar com aquele senhor simpático que nos aguardava em um dos portões de acesso à *Sorbonne*. Conversamos amistosamente, apresentamos as perguntas que gostaríamos de fazer e obtivemos a permissão para gravar o nosso diálogo. Contudo, devido à extensão de nossa entrevista e tendo em vista o cansaço do filósofo que havia proferido uma conferência durante toda a manhã, não foi possível realizar todas as perguntas que preparamos. Entretanto, com sua cordialidade característica, Rancière se dispôs a responder por escrito as perguntas que faltavam. Enviei no dia anterior as perguntas por e-mail e fiquei aguardando. Dias depois, recebi um convite do filósofo para ir até a sua casa, em *Vincennes*, e continuarmos a entrevista. Ele considerava que assim seria mais produtivo.

Fomos, então, uma semana antes de voltar para o Brasil, até a casa do filósofo e, novamente, com uma acolhida afetuosa, conversamos com calma sobre as questões que ainda faltavam.

Voltamos para o Brasil em fevereiro de 2015, trazendo na bagagem quase a obra completa do Rancière e uma entrevista exclusiva com o filósofo. Nela, busquei, como será visto no capítulo seis, explorar os principais pontos que nos interessavam em sua filosofia. Além disso, trouxemos também uma experiência sem igual da vida e da cultura parisiense e da oportunidade de viver alguns meses em um outro país. Estendemos ainda hoje um pouco dessa experiência da cotutela de tese com a *Université de Rouen*, sob a orientação do professor Hubert Vincent. De volta ao Brasil, foi momento, então, de arregaçar as mangas e explorar esse material que trouxe. A bagagem que adquiri foi, ao seu tempo, um divisor de águas na minha leitura do filósofo.

Enfim, não versarei sobre a construção dos capítulos posteriores a minha entrada no doutorado, tive o trabalho de recapitular meus conhecimentos em *Corel Draw e Photoshop*, comecei a retracejar quadrinhos do Sofressor e convidei novos intercessores para o trabalho. Se eu falar de todo o processo e das suas agruras, alegrias e dificuldades, poderei incorrer na tentação de produzir direcionamentos aos olhares dos meus leitores e isso mataria meus intentos. A ideia básica era experimentar e, ao invés de produzir analíticas sobre a imagem, o movimento seria a produção de acontecimentos, construir ou tentar reconstruir imagens. Farei apenas duas colocações, a primeira: houve muitos desvios no processo de consecução dos capítulos, pensava de uma maneira e outras maneiras aconteciam e viravam uma espécie de respiração, minha respiração e isto se relaciona à segunda coisa que gostaria de falar: eu estava construindo o terceiro capítulo, encontrei na internet uma foto com seis rostos das mulheres que participaram de um documentário discutido na tese o *Jogo de Cena* (2007), pensei, então, em experimentar, me divertir, eu ia recortar os rostos das personagens e adicionar a imagem dos rostos de algumas amigas. Manteria o cenário, mas mudaria as mulheres da imagem. Convoquei duas pessoas muito queridas por mim que trabalhavam com fotos, mostrei a imagem e expliquei a ideia. Um dos fotógrafos riu e disse para dispensarmos o trabalho com o *Photoshop*, pois ele estudava no Sesi e lá o teatro era idêntico ao cenário de fundo, bastava apenas levar minhas amigas para fazer as fotos no teatro. Encurtando as histórias, conseguimos a permissão. No momento dos convites, o meu fotógrafo me pediu para convidar a sua professora de filosofia, pois ela tinha histórias fantásticas para contar. Disse sim, fui conhecê-la, depois de explicar o projeto, ela questionou com eu iria fazê-lo, um gravador seria colocado próximo dela e, enquanto ela falava, as fotos seriam feitas. Ela insistiu na pergunta, estranhei e, por fim, a filósofa abriu o jogo e disse para tentarmos fazer

algo mais amplo, como um material audiovisual, tentei explicar o momento vivido por mim, pois, além da tese, tinha os estudos da língua francesa, eu estava prestes a lecionar novamente (estava de licença prêmio), enfim, seria difícil, mas ela insistiu, insistiu e acabei por prometer relevar a possibilidade. Conversei com meus dois fotógrafos: Dian de Luca e Nathiele Nunes, eles toparam na mesma hora, e disseram que emprestariam seus equipamentos. Dian pediria permissão para usar o teatro do Sesi por mais dias. Liguei para uma amiga, Amira Abboud, ela trabalha com produção de documentário, produz comerciais de televisão e tem uma ilha de edição profissional. Expliquei tudo a ela, sem hesitar, concordou em apoiar o projeto. Saí do percurso para encontrar o nascimento da possibilidade do documentário. Não cabe aqui explanar todo o processo, as prévias das entrevistas, seus porquês, a coragem na fala das entrevistadas, os momentos em que choramos e rimos juntos, os abraços, a quebra de equipamentos, as desistências de última hora e tantos outros fatores... Memorial é pouco, comprime-se o “incomprimível” numa explosão em palavras ou, nesse contexto, numa possibilidade de se filosofar. Nascia, assim, mais um desvio: o desvio-documentário. Jamais relevei essa hipótese. Entrava, novamente, num jardim cheio de sapos, mas, agora, com câmeras e luminárias para, novamente, começar um outro letramento. Queria ter entrevistado a Sheila. Enfim, os desvios viraram experimentações, os desvios eram saberes e interlocuções, era Serres, era Breton, Pedro Costa, era Deleuze, Godard, Eduardo Coutinho, era Mônica e Cebolinha, Danaïde, era Sheila, era ouvir a lógica-Queixada, era a pedagogia do conceito, era Manoel de Barros, meu Manoel de Barros feito em diálogos-poemas, eram as *orientações-rizomáticas* com seu Silviooooo! (aos berros, obviamente!), era Bukowski e seus porres, seus palavrões e ressacas, era o Nexus, Sexus e Plexus nas aventuras amorosas de Henry Miller como escritor em Paris, era o Corinthians (meu time do coração que só aparece agora, mas permeou minha vida!), era o Sofressor, as mulheres entrevistadas do documentário dessa tese. Era cada filme explanado aqui, a maioria deles tiveram sequências. Era meu pai, que, nas idas e vindas, se fez pai. Era a TVE e meu programa televisivo. Eram muitos outros “era”, que compõem a vida de todos nós. Era a não linearidade da parataxe ou a multimodalidade da *Unflattening* na paralaxe. Enfim, era a traição da narrativa linear. A linearidade era um “pode ser”. A linearidade *pode ser* uma traição da memória ou um enaltecimento dela, como diria o poeta Wally Salomão, a memória se assemelha a uma ilha de edição. Adiciono: edição e fabulação. E, nesse editar ou fabular, já tinha deixado para trás uma maneira de existir no mundo, mas esse mundo ainda estava em mim, pedindo por novos textos, *imagéités*, rasgos e desvios... queria ser filósofo. Queria poetizar-me. Queria ser cineasta. Queria ser desenhista.

Queria ler quadros na cozinha. Queria ser eu mesmo e, como a marquesa, minha marquesa, ainda quero.

Desvios...

O desvio é a criação de um mapa fluido, deslizante, extraditado, sem registro, não é o caminho mais curto e, sim, uma outra possibilidade de criar o percorrer, o andar, o cair, o levantar... às vezes, a necessidade de construir a traição da traição ou a transgressão da transgressão do objetivo original, ou ainda, a consecução da meta pretendida, só que por descaminhos, negativas, outras pretensões, lugares com lógicas e óticas, até então, não pensadas, diferenciadas, que exigem atenções e respirações e pensamentos a serem construídos. Quem estiver em situação de desvio ou no ato de criar outra rota torna-se um desviado, um errante, nômade, náufrago, um incapturável ou, ao menos, tenta. Esse tipo de situação produz seus convites: trilhar “destrilhamentos”, sair de rotas ou padrões impostos, lógicas planejadas, desvirtuar-se e inaugurar horizontes. Horizontes-palavras, horizontes-acontecimentos, horizontes-poemas, horizontes-filosofias, horizontes-beijos, horizontes-imagens, “horizontalizar” horizontes é ato-desviado. Aliás, o desvio que me colocou no horizonte, talvez, seja falar de desvios agora, até então, não havia essa proposta, esse termo está aparecendo com a tentativa de elaborar esse balanço, antes, o mais intenso grito seria versar *apenas* (apenas?) sobre *imagéité* e fábula, não é mais, há outros descaminhos ajuntados que criam uma *imagéité-desviante*, me dou conta de que isso é um desvio do desvio, o que me forçou a voltar para diversos trechos da tese para me desviar mais ainda, enfim...

CAPÍTULO I

“O espectador e a emancipação”

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõem seu próprio poema que tem diante de si (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

1.0. Escrever as imagens em Rancière

...um documentário? “Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo”... sempre há um predecessor, como aqui, agora e mais adiante, em outro agora... Num sonho ou numa pesquisa acadêmica, ou melhor, no *Collège de France*. Na sua aula inaugural, Foucault ajeita seus óculos, retira a sujeirinha preta debaixo da unha e a engole. Depois, pega um calhamaço de papéis escrito em tamanho dez, tipografia Verdana, observa alguns trechos sublinhados para dar mais ênfase. Uma pequena borra de café traz a emergência de um cheiro e, cerimoniosamente, ele discursa: “...é preciso continuar”... continuar e desviar. Althusser interrompe seu discurso sem finalizá-lo. Esse seu é duplo, Godard além do possível preceder ou anteceder, parte do meio, retira os papéis da mão do filósofo e neles cola a foto do menino no gueto de Varsóvia junto à bela e charmosa atriz que segura uma vela, seria uma imagem tipicamente simbolizando o iluminismo? Peroração? Ou escurecimento do conceito de emancipação? Foucault sem entender, sorri. Deleuze, com um casaco velho e um maço de Marlboro na mão, diz: “seu sorriso é um enunciado”. O Torso de Belvedere ao fundo reclama e diz ter inveja da cabeça de Juno, ele quer as mãos e braços do Laocoonte ou o contrário, sua força está em não ter o que há nos outros? Em uma sala sem luz, com um naco de cinzas de cigarro, vento cansado e cheiro de Pinho Sol, Breton reclama: “jamais entro aí! ”. Nesta sala está o oficial da SS entrevistado por Lanzmann, o ex-nazista (“ex”?). Sereno, racional, terno asseado, com braço, perna, cabeça e polegar opositor ele

mostra o mapa azul, o diagrama da morte em Treblinka, e diz, como Kant, que o belo é um juízo sem conceito, irrepresentável. Somente conceitos universais são pensáveis, mas, no Campo de Concentração, o barbeiro Alba Bomba era proibido de contar às pessoas de quem ele cortava o cabelo que elas morreriam minutos depois. Sobrevivente, ele relata essa situação e conclui: “Não era possível sentir nada, os sentimentos desapareciam”. O que há de universal e pensável nesse juízo? Sartre fica olhando de soslaio e imagina uma imaginação na qual o papel em branco... era branco sobre o branco, numa realidade brasileira, uma filosofia quer brotar. Brota entre chinelos esparsos, copos de refrigerantes vazios, livros no chão, uma nota de dois reais, e fotos comemorativas, chaves gastas e samambaia verde musgo, mais precisamente o número 618 da Avenida Senador Saraiva, apartamento 601, em Campinas, mas entre as campinas, com olhos úmidos caminha um dos dois únicos sobreviventes de um campo de concentração, ele diz: “Foi aqui!, aqui morreram milhares!”. Por quê? Um oficial nazista olha para o Primo Levi e diz: “Aqui não há porquês”. Por que Cris Carter fotografa a menina negra de seis anos, moribunda, prestes a ser uma refeição de um abutre em algum lugar do Quênia e ganha o Pulitzer? Essa menina que antes de nunca ter uma adolescência poderia se assustar com a marquesa de Balzac, na última linha do seu drama, persiste, num ato que caberia ao começo, ao mesmo começo de Foucault, nunca ao fim. Nas duas últimas palavras da história, a nobre mulher *ficou pensativa*, novo recomeço, mas não seria a pensatividade da foto de Walker Evans numa vila miserável? Ou nos últimos momentos do jovem antes de ir para a cadeira elétrica? Martha Rosler diz: “O Vietnã é aqui no seu apartamento repleto de luxo!”. Não, o Iraque? O Haiti? A Síria? O mito da caverna é aqui e não no profundo! Não foi lá a luta de Jacó escrita por Gauguin ou pintada por Albert Aurier? Velázquez pouco se importa, numa sala cheia de pelos de cachorro, um tapete felpudo, copos vazios, paredes com tintas gastas e uma pequena teia de aranha. Há ele e suas meninas, uma mosca friccionando as patas, pinta-se o invisível do invisível no visível. Hegel não come laranjas de casca fina de Chardin, muito menos melão com os mendigos de Murilo que estão, juntos, num muro que caiu quando Harpo o solta. Quem pensa existe? A imagem é transitiva, a imagem pensa? Ela existe? Deixou de existir para Édipo depois dos olhos furados? Quem vê os olhos furados? Alfredo Jaar ou *The Eyes of Gutete Emérta*? Homero nunca pode questionar os caminhos fotografados, não o rupestre em Lascaux, não em *Roads of Kiarostami*, mas os caminhos interditados da Palestina “foto-originados” por Sophie Ristelhueber! Schiller chora no *studium* barthesiano e nega parte do juízo estético deitado numa cama que só é cama pelo eidos cama, mas o estagirita diz que a tragédia é uma ação, não uma cama. Mas o Judeu contesta: viajar, espremido com trezentas pessoas num vagão em

que cabem cem, cagado, urinado, com câimbras, frio, cheiro de podridão, de bafo, e suor, sob a supura de cadáveres dos entes queridos, por três dias. Para que pensar se cama é cama e tem um eidos? A emancipação precisa ser numa cama? A “República” precisa de uma cama? A cama precisa da filosofia? Qual a eidos de uma câmara de gás? *A ut picture poesis* tem correlativo com a dor e sufoco que passou um Sonderkommando matando um Sonderkommando anterior que iria ser assassinado por um posterior? Uma nota de rodapé em um livro didático conseguiria abarcar o “inabarcável” de tudo isso? O que o “Isto não é um cachimbo” tem a ver com a semiótica? Em que imagem cabe todas essas imagens? A imagem pode ser uma palavra? A imagem escorre ou seria retida nela, nos substantivos e adjetivos, a imagem pode ser pensada na filosofia? A imagem é uma filosofia? Foucault termina o discurso e foi precedido. Futuramente, agora.

O que todas essas imagens têm em comum? Uma gama interminável de respostas poderia erigir-se. Neste presente trabalho, seria apenas uma, composta por três palavras, mas o responder não se autorreferência e se enclausura numa univocidade semântica, conceitual e estética. A resposta se desdobra em uma zona de interstício de visibilidades e invisibilidades. Em tom de desafio ou de enigma: o que há em comum entre todos esses movimentos imagéticos? A resposta: um filósofo, Rancière. E ela se desdobra: um filósofo, Rancière, que pensa a imagem e, mais ainda, um filósofo, Rancière, que pensa a imagem na arte. Só nela? Só ele? Os desdobreres se multiplicam.

Todas as descrições e imagens do começo (ou recomeço) estão no contexto de seus textos. Em outro lugar. Estão ao mesmo tempo aqui. A imagem da imagem rancièriana, se assim pode-se dizer, é transeunte. Sua imobilidade se encontra no movimento. Uma estátua possui vagas dobráveis ao infinito e se choca com o finito, vivificando espaços flutuantes e deslizes. Suas reflexões se pautam em entender as problemáticas que envolvem a imagem no universo das artes. Mas, ao procurar esse entendimento, há desdobramentos que criam questões sobre a estética, sobre as concepções artísticas na política, sobre a política na arte e políticas na política, tais questões se inserem no âmbito da racionalidade, da antropologia, da sociologia, da filosofia, da religião, se insere nas questões sobre o ver, o sentir e o pensar. Insere-se nas cosmovisões que o homem cria para si. Na escrita. Nas definições que tentam construir uma visibilidade das definições, tanto as que aí se encontram como as que estão por vir. Pensar a imagem é encontrar zonas de indeterminações e estagnações no pensamento, no agir, no ver, nas conceituações, em todos os campos de atividades humanas. As reflexões sobre o tema diluem a ideia cuja imagem é uma cópia, uma cópia da cópia, um algo em-si, atemporal, circunscrito, apenas, à visão. O que ver? Como ver? O que é ver uma imagem? Ou

melhor, uma certa imagem? A imagem pertence a algum lugar? Como a imagem pode cegar a visão? Existe uma visibilidade do invisível? Se uma das máximas merleau-pontynianas é: “a verdadeira filosofia é re-aprender a ver o mundo”, numa paráfrase pode-se inferir, a partir de Rancière: que “a verdadeira filosofia é re-aprender a ver a imagem”. O prefixo “re” elide o sentido de orientação e doutrinação; a sua geografia traça questões, amplia dúvidas, acaba explodindo e diluindo fronteiras, se imiscui na porosidade de lugares alhures, criando, re-criando e curto-circuitando ideias e mapas conceituais sobre os regimes que tentam definir o que seria a imagem. Perscrutar as lógicas das definições do universo da imageria seria um convite para refletir o potencial de visibilidade sobre os saberes em diversos campos do conhecimento humano, inclusive no âmbito da filosofia.

1.1. Verbo filosófico, a imagem

Existe um verbo filosófico e esta pesquisa recomeça (e começa) a partir dele, conjugação transitiva-intransitiva, e, ao mesmo tempo, em transição. Verbo de difícil conjugação, impróprio no vernáculo comum e pouco bem-vindo a uma certa noção de filosofia. Neste verbo rarefeito e íngreme cabem três tempos no mesmo instante: amanhã-ontem-agora, não lineares, não sequenciais nem causais e, sim, de forma vertical, como a *Aufklärung* kantiana debatida na primeira aula do Foucault (aula de cinco de janeiro 1983, primeira hora). O pensador francês expõe os desdobramentos para refletir sobre o quanto um determinado conceito filosófico se constrói a partir de certas singularidades e de certos princípios. Esses princípios e singularidades se constituem em um constante movimento de interstício, entre vários “entres”, concatenados caoticamente no passado, no futuro, no presente para potencializar e substancializar o verbo filosófico. Embora haja uma exposição sobre a *Aufklärung* enquanto conceito questionador da modernidade, o que se visa é entender uma certa maneira de se produzir filosofia.

Na exposição foucaultiana, um conceito filosófico que se queira interessante nunca está ancorado e cristalizado num passado, ou seja, uma produção conceitual tem uma origem, um início, e, se ela for meramente transposta *ipsis litteris* para o presente em um movimento de mero transporte cristalizado do passado para o atual, seria apenas um redizer o já dito, um fazer-como, um pensar-como, como no passado. Um resgate, um esforço para dizer o que certo pensador disse de forma irretocável e fielmente, produzir réplicas de conceitos. Numa lógica que segue o seguinte preceito: “repensar o conceito pelo conceito no conceito”. O importante é reproduzi-lo de forma fidedigna, sem pugnas com o agora. Se assim

acontecer, há uma despotencialização dos saberes filosóficos. Despotencializar, nesse caso, significa ter vistas apenas ao passado, tendo o presente como mero referencial.

Adorno lembra em “Educação e Emancipação” (1995) de dois aspirantes a docentes de filosofia que, na prova de admissão, recitavam de cor certas categorias cartesianas, mas, quando perguntado a eles sobre o que pensavam das ideias contidas em suas apresentações, o desenvolvimento do pensamento cartesiano na história e no agora, eles nem sequer esboçaram o início de uma resposta, calaram-se e nada acrescentaram aos seus recitais. Nada disseram sobre o que a filosofia cartesiana poderia enriquecer o presente, conjugaram um terço do verbo filosófico, ou seja, só disseram como ele – o conceito – fora no passado. Um desastre para a *Aufklärung* filosófica.

Na exposição foucaultiana, e fazendo coro com Adorno, a filosofia que visa apenas o pretérito nada diria ao pensador que produzisse esse processo (na realidade, o anularia), nada produziria à sociedade, (na realidade, a elidiria.) e à própria filosofia (na realidade, a cercearia). Seria um movimento de trazer o passado apenas como passado, um movimento longitudinal, binário; às vistas de uma comparação valorativa entre o antigo e o presente, nos termos, de questionar: quem é melhor? Uma comparação entre o agora e o passado, ou poderia se dizer, num tempo despotencializado, entre um passado-passado, travestido de passado-agora, pois visa apenas corroborar se o passado ainda cabe em um aqui, em um momento presente. O conceito tal qual foi formulado no antes deve instalar-se no agora, como modelo e ser reproduzido em termos de referencial. Visa-se glorificar ou refutar um tempo antigo. Uma espécie de filosofia anacrônica ou, talvez, nostálgica. Uma filosofia desimportante, pois nela não há elementos para produzir acontecimentos no presente, a partir do (e com o) presente. Um verbo anti-filosófico.

O agora dos primeiros momentos da aula de 1983, não é o agora deste trabalho, e, nem, o agora, do contexto pensado por Kant, muito menos o agora das entrevistas do Adorno, mas todos esses agoras cabem e são alocados no processo de constituição do verbo filosófico. O agora, nesses agoras, implica em uma repotencialização conceitual da produção filosófica. Foucault reflete sobre a questão de o labor filosófico ser uma ontologia do presente e uma conjugação do tempo filosófico no sentido de trazer à superfície a interpolação das noções e conceitos filosóficos de diversos tempos a um mesmo tempo. Não como pedantismo ou gracejo intelectual e, sim, para dar vida às vidas, para pensar possibilidades, para ser recapitulada pela humanidade em momentos similares.

No filosofar, a humanidade teria que estar em questão, em xeque, em dúvida, haveria de se produzir virtualidades de acontecimentos. O que é para o ser humano, hoje, tal

ou qual filosofia? O que esse hoje diz para um possível amanhã? O filósofo também estaria imerso nessa lógica, ele não seria uma coisa e sua filosofia outra, há a necessidade de interpelações: quem é ou seria este ou aquele pensador dentro deste ou daquele conceito no agora? Tal conceito qual divisa cria, criará? Qual é a sua auto-referência e o que ela referencia no agora? Qual importância há em tudo isso? Que entusiasmo o instiga? Qual o motivo para se entender tal ou qual conceito no agora?

Na exposição do professor-palestrante francês a marca de um conceito filosófico estaria num singular que provoca entusiasmo, produz acontecimentos interessantes, mesmo que haja fracasso, risco de tudo se perder, o “resgate” de uma noção passada é para provocar, instigar, dar intensidade ao presente. Um conceito interessante e importante se faz inesquecível tamanho efeito ele está sempre a produzir na humanidade. A aula de 1983 resgata essa lógica. O que a *Aufklärung* diz sobre o atual? O que nela, ainda hoje, entusiasma? Aquilo que pode entusiasmar e interessar se constitui num processo que singulariza o contexto histórico pessoal do pensador, há uma postura em que o atual exige o atual de quem o pensa, não há como se recorrer a universais, ao eterno, há a necessidade de se constituir enquanto aquele que pensa a atualidade de si, da sociedade, e da reatualização conceitual.

O que o pensador francês traz de visibilidade em sua aula é que, ao refletir sobre o proposto por Kant, surgem autorreflexões, o movimento também é de si para si, ou seja, o que Foucault – enquanto pensador – pode dizer sobre a *Aufklärung*? E esta: o que pode dizer para ele? E ambos para um futuro leitor? Não apenas redizer tal qual, numa erudição pela erudição, em esclarecimento do conceito apenas visando o momento em que ele foi criado. Não somente o filósofo, mas a sociedade em que este está inserido no presente momento. O que, na atualidade, pode se constituir como um conceito para um pensador? O que entre o conceito no contexto em que o originou e no contexto atual há que se dizer? Quais extratos surgem para o agora? Agora, de quem pesquisa. Agora, da sociedade. Agora, de um tempo por vir. Agora, deste tempo e o agora, quando tempo passado. O que ver entre estes agoras no agora?

Este momento, caro à filosofia, imiscuído na produção filosófica, hipoteticamente pode criar choques, e ao mesmo tempo zonas de vizinhança. O verbo filosófico não somente verticaliza, ele também horizontaliza. Para se entender essa lógica, necessita-se promover um encontro, atual. Entre dois franceses. Foucault versa sobre o tempo filosófico. Deleuze sobre o solo em que se constitui essa temporalidade. O verbo filosófico possui tempo e chão. Em ambos, o solo profundo dos pré-socráticos ou o etéreo de Platão não são conjugáveis, verbo defectível para certa filosofia. Deleuze expõem o problema da imagem do pensamento na filosofia. Ela orienta, regula, norteia, põe uma camisa de força na filosofia, criam

pressupostos. O cinismo foge a essa lógica. Os cínicos são filósofos da lateralidade do mundo, sem altura (platônica), sem profundidade (da *Physis*), num horizonte caótico de um mundo-devir, sem orientações filosóficas para pretensos universais. Onde o acontecimento num aqui e agora, que se insere dentro de contextualizações, singularizadas. O cinismo foucaultiano e deleuziano se imiscuem, forma uma conjugação. Deste encontro formam-se outras singularidades, Foucault ressalta que o produto filosófico pode ser um fracasso -como numa possível Revolução-, mas esse fracassar não é um estigma, uma profecia de que sempre fracassará, há um potencial que se renova e este renovar é e precisa ser interessante. Poder-se-ia complementar com Deleuze: interessante como ouvir uma música, ou tal qual um instigante personagem de um romance que não passa incólume aos pensamentos e sentimentos de quem o lê. Há necessidade de instigar. Machucar, mover, produzir encontros e desencontros. Não há, necessariamente, que ser verdadeiro e, sim, interessante e importante. Esse conluio cria uma lógica que se auto referencia: é atual porque é interessante, é interessante porque é atual, e ambos são importantes, porque um conecta-se ao outro e formando singularidades num todo-fragmento singular.

Por fim, Deleuze diz sobre Foucault o que ele poderia ter dito de si mesmo: os gregos, nas pesquisas foucaultianas, não são aqueles do século cinco antes de Cristo, eles estão na primeira pessoa do plural, ou seja, são um “Nós”, ou pior: um nós-vós-eles, um ele-eu-tu. A aula-palestra poderia começar assim: Eu, Foucault, irei falar sobre...; ou, ele, Foucault, versa sobre... ou, eles, Foucault e Kant, versaram sobre *Aufklärung*...; ou, tu e/ou vós que o lê...; ou, ainda, juntos em um “nós” que leram versam sobre... Não seriam três pessoas singularizadas ou pluralizadas, e, sim, seis sujeitos em um sujeito, sujeito que se duplica e se reduplica e sempre se reporta e recomeça.

No verbo filosófico existe uma espécie de “sétima” pessoa do singular-pluralizado (Deleuze se avizinharia com a noção de a “quarta pessoa do singular”, o “mim” e o “eu” diluído no mundo-acontecimento). Tudo no tempo presente. Os gregos existem, de forma vertical-lateral, em ambos os franceses, para se pensar o atual. Para se pensar o conceito. A filosofia que possui um verbo inconveniente de se pensar por possuir tempos, sujeitos e espaços condensados, ordenadas intensivas, lateralidade-vertical, como no exemplo sobre as vizinhanças conceituais: O Internal, em Péguy, Inatural ou o Intempestivo, em Nietzsche, o Atual (em Kant, Foucault, Deleuze, neste trabalho, nesta sétima pessoa do singular-plural?) se avizinham para criar geografias e para a repotencialização conceitual do labor filosófico. Um processo feito no ontem por conter a história do conceito em diversos momentos; e, no agora, violentamente neologizado, em forma de gerúndio, “agorando”, neologismo que soa

incômodo em um instante-já claricelispectoriano que escoar e, também, em um instante-virá, um tempo no presente que se renova e ainda está por se renovar.

A filosofia é filha do seu presente e do seu passado, sua história fez-se nos vários “ontens” e ainda só tem sentido no agora. Buscar neste momento elementos de mais de dois mil anos que fazem sentido para pensar o hoje. Um hoje com intensidade vivificante, com sabor de interstício, pois entre esse ontem e agora, não se cristaliza em um ponto final. É só começo para o “daqui em diante”, cria-se um espaço vazio e nele cabem três tempos para a formação de uma certa “pensatividade”, são estes o ontem, o agora e o daqui em diante, eles formam um verbo, formam o verbo filosófico, uma imagem precisa de um momento impreciso e de instável conjugação.

Na condicional, não realçando a partícula “se”, tal qual um “se filosofar”, “se filosofas” e, nem, nesta pesquisa, “se eu mimetizo”, “se tu mimetizas”, o verbo no condicional – sem a partícula – e abrindo zonas de pensamentos será pronunciado por Rancière. Ele irá se unir ao “nós” dos pensadores citados até o presente momento, essa união vertical-lateral dará corpo à construção lexical de uma sintaxe filosófica. O verbo em questão é a imagem, a imagem enquanto verbo filosófico. Conjugada em suas concepções e balizada no tempo da mimese.

1.2. A mimese platônica e aristotélica

A mimese em seu uso corrente é uma palavra que significa representação, imitação ou cópia. O processo mimético se refere a uma representação que se reporta a um objeto que é a origem daquilo que é representado. Pode-se dar corpo ao modelo original a partir de um outro, mas esse outro só o é assim vinculado por laços de identificação. A representação é uma cópia fiel do objeto representado, uma presentificação por identidade, fidedigna, de um objeto ausente. Talvez, seja mais fácil pensar essa lógica em exemplos: uma cama pode ser representada por uma imagem e sabe-se ser uma cama pelo princípio elementar de identificação, ou seja, a representação é igual ao representado, é uma duplicação, uma cera na frente do espelho, o refletido é a representação fiel da cera e, se ela se derreter, o espelho que a reflete passa a ser a substância derretida. Mesmo com a modificação, ainda há um regime de igualdade entre ambos. Um unicórnio ainda é um igual, uma representação mimética. Poder-se-ia objetar: “- não existe esse cavalo alado!” Ele não possui denotativo no

real, portanto os traços miméticos são desfeitos, mas a asa, nos pássaros, o chifre, nos ruminantes, o equino, o são.

O possível traço de irrealidade ou de irrepresentável está dentro da concepção de representável. Um rio em que se entra duas vezes já não é o mesmo, o que torna a representação irrepresentável. Entretanto, cada trecho da correnteza o é. Até então, não se escapa dessa ditadura do igual, mesmo que tudo mude, o sempre e o mesmo mantêm o elo mimético. A mimese ou certa ideia corrente dela orientou concepções sobre as representações da imagem na arte, na religião, no verbo filosófico. Como será visto, há problemas em pensar a imagem no âmbito mimético apenas como um duplo de algo a que ela se refere, as questões envolvidas são muito mais amplas. A mimese, inclusive, não se refere apenas à imagem, ela se amplifica em outros âmbitos: na agricultura, na educação, no artesanato, por exemplo. Rancière, para pensar o atual da imagem, a *Aufklärung* na imagem, naquilo que ele chamará de “regimes da imagem”, irá buscar aportes retrocedendo há mais de dois mil anos. Suas referências estão na concepção mimética clássica, especificamente, em dois filósofos: Platão e Aristóteles. Neles, a mimese deixa de ser uma noção simples, em que algo representa identicamente algo, ela é construída por viés filosófico, político, ético, antropológico, por contornos diferenciados, amplos e antagônicos. Em Platão, o regime mimético das imagens, não como um todo, mas em alguns enlaces, estaria sendo distorcido, principalmente, no escopo artístico. A representação não estaria sendo cumprida de forma exata à do modelo. Existe o semelhante que não se apresenta como semelhante. Existe um real que se apresenta e é representado enquanto tal, mas está sendo distorcido, tal questão atrapalharia a educação dos cidadãos da cidade idealizada pelo conceito proposto por Platão. Não apenas no educar como também em seu projeto político, pois os poetas que se valeriam da mimese, em seus cantos, deturpam as imagens dos deuses, criando modelos irrealis e incorrigíveis de conduta tanto dos seres divinos como dos seres humanos.

A sociedade grega teria entre um dos pilares de sua Paideia o estudo da poesia e, ao representar as ações divinas com emoções exacerbadas e atitudes repletas de paixões, esses modelos poéticos deturpariam uma educação para o bom cidadão. Algumas passagens do Livro III da República (1997) repudiam a maneira como Homero pinta os estratagemas e as posturas dos deuses. Se esses seres superiores, no sentido de serem modelos a serem seguidos, exemplos do que seria um suposto ideal de conduta, são passíveis de arrebatamentos passionais, o que impediria os humanos que constituem a formação da polis de também o serem? Como corolário dessa constatação deturpadora homérica tem-se o desvio dos valores intelectivos para produzir, constituir uma cidade norteada pelos princípios racionais e

idealistas platônicos. Uma cidade guiada pelo pensamento dialético da procura dos ideais fornecidos pelo verdadeiro mundo, o mundo intelectual.

Deve-se atentar que, no platonismo, a mimese, as representações, se referem ao universal e incorruptível mundo das ideias e, portanto, as representações são uma cópia de um suposto modelo de perfeição. O projeto político platônico seria seriamente perturbado por certas passagens dos poemas homéricos por ensinar engodos e, por, supostamente, “amolecer” os cidadãos. O organismo social proposto por Platão é fixo, ou, mais precisamente, pré-fixado de antemão: os seus habitantes nascem com função estabelecida pelo metal que compõe sua alma. Nesse projeto ordenado, as funções são definidas de forma estratificada. Os poemas homéricos podem desestruturar tal aspecto. Um soldado não poderia se arrefecer em uma vida lasciva, tal qual os deuses representados nos poemas, pois como este cuidaria da defesa da cidade? O político que gerenciasse os assuntos públicos, caso seguisse os estratagemas dos deuses repletos de mesquinhas, deixaria de seguir um modelo racional de conduta. Na “República”, a alma de ouro teria que continuar sendo de ouro, assim como a de prata e a de bronze. Nenhuma narrativa ou representação que perturbassem essa organização social e essa concepção antropológica seria bem-vinda. Os poemas homéricos, tais quais pintados por Platão, deturpam de forma igual as três tipificações da alma: ouro, prata e bronze, mas, se elas têm distinções e são perturbadas de formas iguais, isso contrariaria a valoração e o esquema de hierarquização prefixada de funções dos seres que vivem na politeia platônica.

Dessa forma, a mimese ou a ideia sobre a representação imagética platônica seria um projeto ético, político e educacional ao mesmo tempo, não apenas uma simples representação de um objeto. As inquietações platônicas são norteadas pela manutenção de certa concepção de imagem com fins definidos para a filosofia que o platonismo tende a implementar numa cidade ideal, ou seja, há imagens boas e ruins, representações que podem transitar entre os cidadãos e outras que devem ser eliminadas. O uso ou não uso da imagem estaria vinculado a certos propósitos, ou seja, se ela possuir uma funcionalidade, está em consonância com a procura da verdade, se não, ela é um simulacro que deturpa um modelo de filosofia, de sociedade, de conduta a ser seguido.

As complexidades das questões platônicas possuem outras singularidades, tais quais o próprio uso que o filósofo grego faz da mimese em sua escrita quando, por exemplo, ele representa suas ideias através de seu mestre ou mesmo quando se expõe a questão da expulsão dos poetas e da poesia não ser total. Existe uma mimese filosófica que procura se aproximar o máximo possível do ideal de perfeição. O que parece plausível no poetizar da “República” seria se os princípios poéticos fossem balizados pela concepção filosófica

platônica, a qual poderia ser chamada, talvez, de mimese dialética. Sua proposta seria a de se construir uma aproximação da Ideia de Bem. Talvez, um decupar a boa da má poesia e, nesta decupagem, percebe-se o quanto há de elementos miméticos nos escritos platônicos, mas o seu uso e como são definidos é que produzem certos questionamentos.

Uma dessas questões seria os propostos da concepção aristotélica na “Poética” (1973). Nela, a mimese não está voltada para o mundo intelectual, incorruptível e eterno. Aristóteles rejeita essa concepção mimética. A mimese, na arte poética, é a imitação de uma ação construída dentro de uma trama com várias partes segmentadas que formam um todo que visa determinados fins. A mimese, pensada por Aristóteles, possui a concepção de que o ser humano é um animal que aprende e se compraz na lógica do processo mimético. Mimetizar, inclusive emoções exacerbadas, seria preeminente para o conhecer e o aprender. A poesia homérica ou a sua representação trágica estaria ligada aos mesmos princípios norteadores da filosofia. Para se entender a razão, é necessário refletir sobre a distinção e a contraposição entre poesia e história feita pelo Estagirita. A tragédia e a poesia têm em sua composição um caráter universal de intelecção, ausente na sistematização narrativa dos historiadores. O historiador não pode ordenar os fatos numa trama que formaria uma cadeia de causalidade, um enredo, a ele cabe narrar como os acontecimentos aconteceram, muitas vezes, de forma caótica, sem uma linearidade sequencial. O foco historiográfico se pauta no singular sem vistas ao universal, o que implica na ideia de ausência de nexos de causalidade, de discernimento e de hierarquização entre os fatos. Ao ressaltar essa concepção de narrativa histórica, caótica, destituída de ordem, finalidades e predeterminações de emoções a serem sentidas, Aristóteles cria uma contraposição e uma valorização. A história é um ramo do conhecimento, em termos comparativos, menor, e, a poesia, maior. A narrativa histórica em sua lógica destituída de peripécia, de reconhecimento, de um todo, de uma metodologia, ou de uma sistematização de procedimentos, possui uma impotência intelectual frente aos saberes da mimese poética. Um poema ou uma tragédia, ao serem apresentados de forma ordenada produzem certas expectativas no público receptor que pode produzir sentimentos, como terror e piedade, que expurgariam certos sentimentos úteis, às finalidades do campo filosófico que estuda a ética, por exemplo. O foco poético seria o universal, ações que se perfazem em um todo temporal, pois suas conexões criam elos sequenciais: há o começo que antecede um meio e este que se direciona a um fim, pautado em representar aquilo que poderia ser e não o que é, a partir de princípios de necessidade e verossimilhança. Sua composição em si tem uma estruturação narrativa que contempla critérios intelectivos racionais. A mimese poética, assim como as encenações trágicas, não deturpam as emoções, elas auxiliam a educar e a criar

modelos educativos. As exacerbações das personagens reforçam e auxiliam, por exemplo, as peripécias da narrativa trágica no palco. Aristóteles, embora elabore uma concepção de mimese em que certas emoções não se contrapõem à inteligência, como em seu antigo mestre, também prescreve regras a serem seguidas para a funcionalidade da representação. Ele produz suas categorias, valorações e hierarquias baseadas em critérios intelectivos. Tal concepção pode ser observada na ideia sobre a narrativa histórica, a qual não está no mesmo patamar da poesia.

Existem prescrições a serem seguidas e a submeter à produção da imagem. Existem temas apropriados para a comédia e para a tragédia, existem almas nobres e almas baixas, sentimentos tipicamente femininos e tipicamente escravocratas - estes insignificantes - e essa divisão serve para apreciação a criação da produção mimética. A mimese aristotélica se pauta por uma visão ordenada de universo, em que causa e efeito, o linear e o sequencial produzem a inteligência, assim como a ideia de que o mundo pode ser claramente categorizado e pensável.

1.3. Regimes da imagem

Como visto, cada vírgula que se reporta à noção de mimese nas obras a “República”, de Platão e a “Poética”, de Aristóteles são lidas por Rancière. Leitor que ao traçar suas linhas produz outros traços. Ele, ao fechar esses livros, abre um novo. Novos serão reabertos. Mas o dele singulariza o sonho ou o pensamento platônico e aristotélico em dispositivos chamados regimes das imagens, os quais possuem esses nomes por serem estruturas encadeadas por pensamentos que visam diálogos e ou confrontos com e sobre a imagem em diversos campos.

Pensar a imagem na arte seria o eixo-principal da teoria de Rancière. Uma tentativa de singularizar os preceitos de produção da imageria social e da *imagéité* de qualquer obra em qualquer sociedade. Essa singularização citada elabora possíveis visibilidades da arte - seus porquês, seus problemas - e, ao mesmo tempo, se constitui para além dela. Ler um regime é um exercício de intertextualidade. Cada regime pensado possui ou se reporta a uma concepção de mimese, de imagem, de arte, como se reporta, também, a uma concepção social, filosófica, política e histórica, no atual. Pensar esses elementos é uma imersão em debates que os constituem enquanto saberes, um juntar e entrecocar esses campos, um emergir deles, para formular outros conhecimentos/questões.

Cada regime possui um corpo, cheiro, textura, sons, cores, releituras, fluidez, maneiras de ser e estar, e densidades que se caracterizam por alguns elementos singularizados. Em certo sentido, um regime é intransitivo, não transita fora de si antes de atingir certa consistência. Sua “intransitividade” é necessária para elaborar elementos que lhe dão suas características comuns e constantes no movimento histórico, no atual; bem como lhe geram as intensidades que formam um todo. Todavia, um todo fragmentado, pois, há sua “transitividade”, um regime singularizado está, necessariamente, em diálogo com os outros regimes. Diálogo aqui não teria a conotação de algo harmonioso. Eles possuem um sentido complementar ou mais amplo quando pensados em conjunto. Separadamente, seria apenas para elaborar a consistência de seus elementos, uma visão geral, uma panorâmica. Um regime da imagem não visa entender a ontologia da imagem, e, sim, toda uma circulação de noções que ela movimenta e por ela é movimentada ao ser produzida. O ser da imagem não seria capturado em um regime, mas sim os dispositivos de visibilidades em que ela está inserida.

Os regimes criam possibilidades de produzir certas visibilidades e “pensatividades” sobre a imagem em tal ou qual contexto. Um visível e pensável que seria invisível e impensável sem a tentativa de construir esses regimes, embora o termo “regime” possa remeter à ideia de uma sistematização estanque, a qual engessa o pensamento. A ideia seria outra e se aproxima da noção de um instrumento de reflexão em prol de movimentos. A “pensatividade” da imagem produz movimentos e estes estariam dentro da lógica do verbo filosófico. Um regime não é uma ciência nem um tratado de filosofia, é uma máquina de produção de visibilidades que, em sua constituição, releva as várias dificuldades de produzir saberes que aloquem suas próprias definições.

As linhas tracejadas sobre Platão e Aristóteles escritas por Rancière, antes de um possível ponto final, evocam um universo de questões. Quem vê as imagens em cada regime? Quem fabrica tais imagens nestes? Quais critérios singularizam um movimento imagético dentro de um regime e não dentro de outro? Como pensar os conflitos gerados pelas definições de um regime quando confrontadas a outros? Seriam esses regimes uma ferramenta possível para tentar entender questões relativas à imagem ou há outras ferramentas possíveis para tal compreensão? E se tais definições forem instrumentais frágeis para se pensar a questão da imagem? Ou seja, ao invés de elucidar, acabam por embotar tal definição. Quem está apto apesar de tais regimes? Qual seria a concepção de espectador neles?

Tais questionamentos formulados no parágrafo anterior são comuns aos regimes e tendem a auxiliar o trabalho crítico. Entretanto, a autorreflexão inerente ao processo de se pensar os regimes acaba por problematizar alguns termos que deles surgem e por eles são

propostos. A própria definição de regime no pensamento rancieriano é realocada e rearranjada em território conceitual estranho ao seu uso corrente. Os regimes são ficções. Ficções que dão visibilidade a outras ficções. Complexas e problemáticas, as ficções são máquinas de criação de dissenso. Rancière aponta o quanto cada regime se traduz em ficções e dissensos; estes termos são ressemantizados quando há debate político. Ver os regimes de forma conjunta é ver entrechoques políticos com suas inércias e anti-inércias.

Regime ético. Regime representativo. Regime estético. Todos são regimes da imagem. Esse “da imagem” de cada regime reporta-se ao universo imagético. Em Rancière, desse visível decorre a criação dos termos *imageria* e *imagéité*, os quais serão explicitados posteriormente. As noções de imageria e *imagéité* carregam em-si provocações e problematizações para o pensamento. Imagens e reflexões movimentam-se de forma indissociada, formando ficções e dissensos que afluem em “pensatividades”.

Como peculiaridade, todos os regimes dialogam com certa noção de mimeses. O regime ético da imagem estaria ligado ao processo mimético platônico, o representativo à ideia mimética aristotélica e o regime estético está ligado a um questionamento da mimese aristotélica e platônica a fim de elaborar os seus desdobramentos, os seus pressupostos e a construção de outros regimes possíveis. Como todos os regimes estão em franco diálogo com a mimese, este trabalho dialoga com a concepção mimética proposta pelo pensador francês. Em vários textos, este discorre sobre a mimese que poderia, em suma, ser pensada pelas seguintes palavras:

[...] a mimesis não é a lei que submete as artes à semelhança. É, antes, o vinco na distribuição das maneiras de fazer e das ocupações sociais que tornam as artes visíveis. Não é um procedimento artístico, mas um regime de visibilidade das artes. Um regime de visibilidade das artes é, ao mesmo tempo, o que autonomiza as artes, mas também o que articula essa autonomia a uma ordem geral das maneiras de fazer e das ocupações (RANCIÈRE, 2012, p. 32).

Vinco é algo que traça um caminho, que fende ou que enverga e que se dobra formando um sulco, uma rachadura. Essa marca gerada pelo vinco não é apenas um tracejado ou um índice de algo que passou, de um ato anterior, de um rastro indicando um acontecimento, ela é, ela existe e faz-se presente. Como se fosse possível ao filósofo colocar as mãos, aproximar o nariz, cheirar, sentir o peso, tatear com os dedos, sentir o estado bruto e as arranhaduras da mimese, depois, pacientemente, polir, talhar, assoprar, relacionar a mimese com perspectivas e lapidar o vinco, mas não para apagá-lo, distingui-lo ou dar lustre a ele e, depois, fendê-lo, criá-lo e recriá-lo, como diversas mordidas, umas sobre as outras, salivas e

marcas de dentes em um lápis de madeira. Tal labor de separação e, posteriormente, de junção e criação amplifica o sentido da noção mimética. Ao ver esse “risco” fendido na sociedade, não se vê apenas uma concepção que norteia uma determinada produção artística, uma construção de imagens, um ato de conceber uma obra e seus fundamentos, sua “autonomia” enquanto criação e singularidade; mas enxerga-se uma relação analógica, uma correspondência entre tal ou qual concepção mimética e entre as diversas formas de distribuição do visível e do invisível dentro de certo meio social. Pode-se observar, a partir deste processo, uma analogia entre como se organiza e como se constitui determinada sociedade e como ela distribui a invisibilidade e a visibilidade da imagem em seu interior. E, por correspondência, em articulação com outras concepções de organizações sociais que se articulam em outras concepções miméticas. Pensar a mimese equivaleria a pensar um regime de imagens; são dois termos distintos, mas pensá-los equivale a englobar uma perspectiva de funcionamento organizacional que compreenda a tríade a seguir: funcionamento social, econômico e político. Essa relação analógica seria uma ficção. Ficciona-se uma igualdade entre dois termos, dois termos também fictícios.

No regime representativo, o vinco mimético aristotélico é pensado a partir da questão da produção e da destinação das imagens, dos preceitos técnicos de produção e da receptividade junto aos espectadores. Os sentimentos que as obras pretendem despertar no público são racionalizados, esquematizados e antecipados; ou seja, as obras são instrumentalizadas em funções, sejam elas edificantes ou não, mas, em sua relação com os espectadores, criam elas expectativas e as reafirmam em suas apresentações. As obras criam dessimetrias: os nobres têm determinados sentimentos, a plebe possui outros; há os capazes e os ineptos para determinadas fruções.

Os gêneros são hierarquizados: a comédia é para um determinado público, a tragédia para outro. Música erudita, arte sublime, filme “cult”, público “A”, “B”, “C” são termos que enfatizam a hierarquização dos gêneros e que promovem uma divisão da sensibilidade, quem pode ou não fruir determinadas obras. Nesse regime, criam-se cortes e redesenam-se concepções: o real é caótico, o intelectual é sistematizado. Existe uma linha delimitada entre ficção e realidade que norteia, por exemplo, a produção de documentários e filmes de ficção. Estes são pensados e compreendem as seguintes etapas: começo, meio e fim, são eles constituídos de enlaces e prescrições para tessitura de sua trama, aqueles precisam ser fiéis aos fatos verídicos. A escrita nesse regime tem a preeminência de ilustrar as ações. Há uma fissão na relação palavra e imagem. Esta serve de maneira subserviente aos propósitos daquela, para ilustrá-la. Nessa relação, ainda há outros direcionamentos e hierarquias: nem

toda palavra ou imagem cabe numa representação, o que leva à ideia de representável e de irrepresentável e de categorização do que seria próprio e impróprio na arte.

O representável, além de ser direcionado e ter seus efeitos antecipados, cria outra relação hierárquica dentro desse regime: os capacitados e incapacitados a produzir visibilidades; já que os modos de produção e o domínio técnico para dar consistência a uma obra necessitam de especialistas. Nem todos podem construir uma obra, visto que há a necessidade de uma gama de conhecimentos técnicos prévios. Se poucos sabem construir a imagem, outra minoria saberia lê-las e, conseqüentemente, uma maioria estaria excluída desse processo. E, se as obras já possuem antecipações de como serão apreciadas, elas já conduzem a sensibilidade do público, sendo os espectadores fruidores de sentimentos pré-estabelecidos.

Os gêneros artísticos são balizadores da divisão entre os sentimentos dos seres humanos, divisão que o regime representativo pressupõe e reafirma. Numa concepção cujo caos pode ser, nobremente, sistematizado pela inteligência humana de forma linear, construindo leis de causa e efeito, para prever e adequar quaisquer fenômenos que, antes dessa concepção, não possuíam coerência lógica. O pensamento humano torna-se capaz de ordenar o cosmos, seja numa apresentação de teatro ou em outros tipos de movimentos artísticos, sendo assim, pode-se afirmar que o espírito do Organon vinca-se a essa mimese. Em seu momento inicial, em sua origem, ele surge como uma perspectiva para pensar a mimese por outro viés que não fosse o platônico, com foco na estruturação da ação trágica e na receptividade do público, mas pela ótica dos regimes vê-se que ambos possuem aspectos similares.

O que há em comum nos chutes que o pastor evangélico desferiu na Santa Católica, ao vivo, em rede nacional, no Brasil e na destruição das estátuas dos Budas de Bamiyan, pelos talibãs? Além do ódio ao diferente e do dogmatismo, tem-se o princípio de identidade encarnado na questão da representação imagética. Há nos exemplos citados uma certa ideia de imagem, pois não seria qualquer uma destas que poderia circular livremente nessas religiões. Há imagens boas e ruins: umas que correspondem a fins benéficos transcendentais e outras que devem ser expurgadas ou nem sequer representadas. No caso brasileiro, chuta-se a imagem mentirosa que não existe no céu de quem chuta, mas existe no céu da religião ofendida; ambos são fiéis, ofensores e ofendidos dividem o mundo (paraíso e inferno, terra e céu) e se dividem no mundo.

Os atos religiosos têm em comum características próximas ao que Platão elabora em sua “República”. A lógica é similar e essa similitude repotencializada configura-se como o regime ético da imagem, ou seja, em outras palavras, pode-se dizer que o regime ético da imagem corresponde à elaboração da pensatividade sobre a circulação das imagens a partir de

pressupostos da mimese platônica. Tanto no período clássico quanto no contemporâneo assistimos tentativas de proibição da circulação de certas representações, o que equivale a dizer que há a ideia de que existem imagens corretas e imagens erradas. São estas norteadas por princípios que regulam o que pode ou o que não pode ser veiculado enquanto manifestação imagética. Um desses princípios seria a concepção de que existe o real, a verdade. Sendo assim, o que não a representar teria que ser eliminado.

Outra característica própria do regime ético é a ideia de que a imagem possui uma destinação, um fim, e seu propósito é valorativo. Ela é um referente e tem sua própria auto referência, ela carrega em si uma concepção de valores, seja para educar, guiar, edificar, ilustrar, e, quando é um referente, quando estabelece relação com algo, se este algo não coaduna com a sua valoração, torna-se um referente indigno, um menor. A representação tem que ser idêntica ao representado ou estar em consonância com os propósitos ilustrativos criados pelo referente, o que nos remete ao pressuposto de que a representação é obrigada a ser uma cópia fiel do objeto representado ou o mais próximo disso. A imagem que serve a esse regime nem sequer é tratada como arte e, sim, como a presentificação do ser representado. Ela é um correlativo da realidade, representa o real tal qual ele o é. Vida e imagem unem-se, fidedignamente.

Esse estatuto da imagem reflete e é refletido em toda uma organização estrutural no tocante à sua distribuição. Numa ordem política e social “idêntica” aos estatutos da circulação imagética, eles se refletem, mutuamente, de forma análoga. Normas de conduta, leis e os dispositivos para que elas sejam cumpridas, como polícia, parlamentos, cadeias, escolas, emissoras de televisão, estão vincadas à mimese e vice-versa. O exército talibã fez valer os valores miméticos de sua sociedade. A partir de tal exemplo pode-se constatar o surgimento de vincos e as pensatividades da circulação imagética. Tal procedimento pode ser observado, também, na “República”, pois, nesta, ver a imagem é “ver” que existem prescrições e hierarquias para a manifestação de certas sensibilidades e capacidades. Tais imagens seriam estanques: um sapateiro não teria capacidade de ser soldado e este não poderia ser um governante. O corpo, a visão, o pensamento e o sentimento seguem os preceitos dessa ordem distributiva. Sentir e pensar não seriam potencialidades e capacidades equânimes no regime platônico postulado em a “República”. Haveria em tal regime os indivíduos competentes para pensar quais imagens teriam, e quais não teriam o direito à circulação e à existência bem como existiriam aqueles que postulariam quais verdades seriam conjugadas junto com cada uma das imagens existentes e o que elas realmente representariam.

Aos outros membros da sociedade platônica caberiam se adequar e se adaptar às ideias e princípios pensados por outros.

A imagem pode ser um simulacro e quem as vê precisaria ascender para contemplar a verdadeira inteligência sobre elas, mas nem todos teriam competência para tal movimento, como um sapateiro, a este cabe uma determinada capacidade e função e uma particular maneira de ser, bem como uma certa concepção educacional e uma posição no regime social e político da polis. São os habitantes da politeia platônica seres estratificados e “unidimensionalizados”. Pensar, governar, fruir, possuir tempo para nada fazer, ou fazer o que se queira, ou construir uma ou mais capacitações não cabem ao corpo e capacidade de um sapateiro. Na mimese platônica, o sapateiro é apenas um sapateiro assim como o guerreiro é apenas um guerreiro e o perecível é perecível e o incorruptível é incorruptível. Na “República”, paira uma visão hierárquica e estratificada da sociedade; uma concepção de ser humano e uma cosmovisão de universo em que há uma essência perene verdadeira e um mundo corruptível, acidental e falso. A cama não é o eidos da cama. O ouro da alma nobre não se mistura ao minério da alma do sapateiro. Um mundo dividido, de inteligências divididas. Divisão constante na história e que reverbera no atual. Rancière traça e retraça essa reverberação, essa linha divisória e, como nos exemplos religiosos, ele constrói visibilidades sobre o quanto ainda há de mimese platônica nos dispositivos que visam construir saberes, por exemplo: nas exposições de arte, nos filmes, em fotos que circulam na mídia, na política e nos centros universitários.

O vinco do regime estético da imagem é uma fusão dos dois regimes anteriores, fundi-los, um falso fundir, para depois confundi-los, embaralhar e questionar seus princípios. Suas orientações. E porquês. Tal procedimento nos remete a um diálogo que visa dar visibilidade aos problemas postos pelas mimeses aristotélica e platônica. Um perscrutador do regime ético e representativo, mas que também perscruta seus princípios e diálogos internos. Nesse sentido, observamos um vinco que cria outros vincos e que desfaz as lógicas inerentes aos dois outros regimes. É criado, assim, um regime que pensa os pensamentos-imagens, que recria visibilidades e que propõe noções, como: frase-imagem, imagem pensativa. Este regime cria metáforas, propõem neologismos, como na palavra *imageria*; ele força estrangeirismos, exporta incólume a palavra *imagéité* para solo brasileiro, embaralha critérios estáticos e refreia inércias.

No regime estético, a imagem é pensada pelo viés da arte e a mimese é um vinco que se vincula por analogia a um plano global. A imagem e as palavras trabalham em lógicas de visibilidades, até invisíveis, anulando a querela da *ut pictura poesis* em pinturas cujo ato de

pintar e as palavras criam equivalentes, ou seja, criam novas cenas que excedem as molduras dos quadros, criando cheiros, sons e pensamentos, criando rastros de ações com a diluição de normatividades e regulamentações entre palavra e não-palavra, imagem e não-imagem. A figuração não se torna o oposto da arte antfigurativa. Os diálogos com a sociologia e filosofia criam pensamentos não pensados, como a noção de partilha do sensível, de grande parataxe, de arquissemelhança, de espectador emancipado e de ordem policial. Elas são partes do modelo de pensatividade da imagem que emergem a base de retraçamentos de outros conceitos e diálogos. Dialoga-se com Hegel, Schiller, Kant, Foucault e com pensadores ainda em constituição, ainda em processo de escrita/leitura, e dialoga-se, ainda, com aqueles que nem sequer existem, com os sujeitos que se inserem em outro tempo verbal.

O constituir desses saberes, o coser dos componentes importantes para a pensatividade do regime estético são, constantemente, interpelados por certas noções para proposição de outras, as quais são frágeis e incorrem no risco de não abarcarem com exatidão o proposto. É um risco para promover os colapsos nos regimes. O regime estético produz palavras e imagens com outras semânticas e lógicas, o uso duro, unívoco de certos sentidos dicionarizados se tornam emolientes e porosos, assim como a estrutura verbal comum. O regime estético desregulariza o usual e o ordinário para emergência de potencialidades visuais possíveis em procedimentos diferenciados, a mimese como “vinco” seria um exemplo. Entre estes, existem outros, tais quais termos como ficção, dissenso e crítica, vocábulos que têm um outro lapidar, nas ideias de Rancière, e estão ligados de forma indissolúvel. Os termos citados são, na teoria de Rancière, movimentos que constroem o movimentar dos elementos em constante constituição do regime estético da arte.

Ficção não seria o oposto do que se chama de realidade. Aliás, essa suposta oposição, por exemplo, no movimento artístico, também é uma ficção, segundo o pensador francês. A ficção e a política formam um par, uma outra relação analógica. Uma relação em que o ato ficcional constrói configurações na ordem do sensível, uma relação em que se desenha um contexto político também. A ficção constrói visibilidades do sensível em forma de política, embora a política seja outro regime de sensibilidade, com funções, leis e instituições pré-estabelecidas as quais, usualmente, se regulam e, de forma elementar, se apresentam como realidade. No regime estético, as relações analógicas são duplas, entre o vinco mimético e a sociedade de forma ampla, entre o ato ficcional e a criação de propostas políticas. A política funciona como uma construção ficcional, é uma criação, afinal são criadas maneiras de organização da sociedade. Cria-se uma distribuição de funções e papéis. Quem faz o quê? E como? Quem governa, como governa em que sistema se governa? Criam-

se visões sobre os seres humanos e capacidades e incapacidades que refletem na potencialidade do ver, do sentir e do pensar. Como ver, sentir e pensar? Quem pode fazê-los? Quem não pode? E em quais condições?

O termo ficção é colocado no sentido de criar “corpos”, de criar sistemas organizacionais, de criar modelos sociais, de criar homens e valorações, de criar hierarquias sobre o ser humano e a sociedade, de criar ideias sobre como seria a educação, as inteligências e as competências. Criar a distribuição da visibilidade e do sentir. Esse ato de criar é, para o pensador francês, a elaboração de ficções que propõem modelos e esquemas de visibilidade e de criação de subjetivação política. Ficciona-se um determinado sujeito político em determinada concepção política vigente ou não na sociedade. No regime estético, ficção e política estão entrelaçados, são regimes heterogêneos de sensibilidade que se encontram de maneira crítica e dissensual.

Crítica seria o ato de produzir separações, traçar e retraçar distinções próprias que constituem, no caso pensado por Rancière, cada regime. Quais ficções foram criadas neles. Separá-los para melhor pensá-los. No regime estético, o trabalho crítico é de delimitação, ou seja, é o abarcamento dos pressupostos próprios e dos dois outros regimes, o que os singularizam, suas constituições internas, seria pensar a “intransitividade” das imagens de cada regime. Todavia, é importante dizer que não são singularizados para ficarem estáticos e distantes uns dos outros, há a “transitividade”, há encontros que o trabalho crítico procura trazer à tona. Crítica e dissenso se tornam um único processo nesse momento. Não apenas esses dois termos, pois o dissenso também é uma ficção. O dissenso é um movimento, um fender, ele é a promoção dos encontros entre os regimes como um todo, em conjunto e em concomitância. Seria uma desmontagem, um rearranjo, seriam novas visibilidades propostas dentro das visibilidades já dadas e pressupostas, pois, ao desvincular-se de certas propostas miméticas nos regimes, o dissenso aponta outras possíveis sem apagar totalmente as antigas.

Esse processo se insere num movimento vertical e horizontal dos regimes em que não há profundo, nem etéreo, nem um além ou aquém, há movimentos dos heterogêneos que acontecem se fendendo, se rasgando, se imiscuindo na porosidade uns dos outros; os quais se interrompem, se anulam e se questionam enquanto produção e circulação de visibilidades e de lógicas. Esses movimentos são interpolações de regimes de sensibilidades, os quais propõem novas estruturas de pensamentos, de sentimentos e de visões. Tal movimento ocorre sem antecipar seus efeitos, sem seguir prescrições fixas, o que, nisso, causa certa estranheza, pois acaba por embaralhar, confundir e reorganizar a ordem do sensível: suas linhas são redesenhadas e reformuladas. A ideia seria de propor uma falsa fusão dos elementos; falsa

porque não constrói a partir de dois um único regime, e, sim, desconstrói e cria visibilidade de vários campos problemáticos e incongruências, em três regimes.

Em concomitância ao movimento citado, no campo estético, esses três movimentos poderiam ser resumidos assim: a crítica separa e mistura os elementos internos; a ficção cria e propõem analogias e sistematizações; o dissenso promove as aproximações e distanciamentos dos regimes, cria-se espaços vazios, indeterminados e são, assim, possibilitadas novas criações num processo de insistências e tentativas. Globalmente, ainda se tem um convite: utilizar a palavra-imagem como um poeta. Criar num vazio, num vinco, entre a escrita técnica acadêmica e a fricção poética.

1.4. A emancipação do espectador nos regimes das imagens

Existem olhos que não aparecem no olhar da arte. Um olhar desdobra-se em um sem número de olhares, mas e o primeiro, como foi? E o antes da obra? Onde estava? Que posição, que enquadro, quais leituras, as primeiras perguntas: como recortar e redesenhar? Como se auto-pintar e se esculpir? Foram dias ou horas? Pegar delicadamente um olhar e apontar a subversão, a sociologia, a filosofia numa explicação didática fora da sala de aula. A *imagéité* ainda quer aparecer, mas é sufocada. A emancipação quer aparecer



Ela olha quem a filma e alguém olha o olhar dela, mal sabe ela que ele é quem a filma, ele olha para o olhar de quem a olha através de seus olhos negros.



Ser artista é esculpir o chão como pedreiro



Carpir, pintar, encanar uma moldura real



Ser ficção no real televisionado



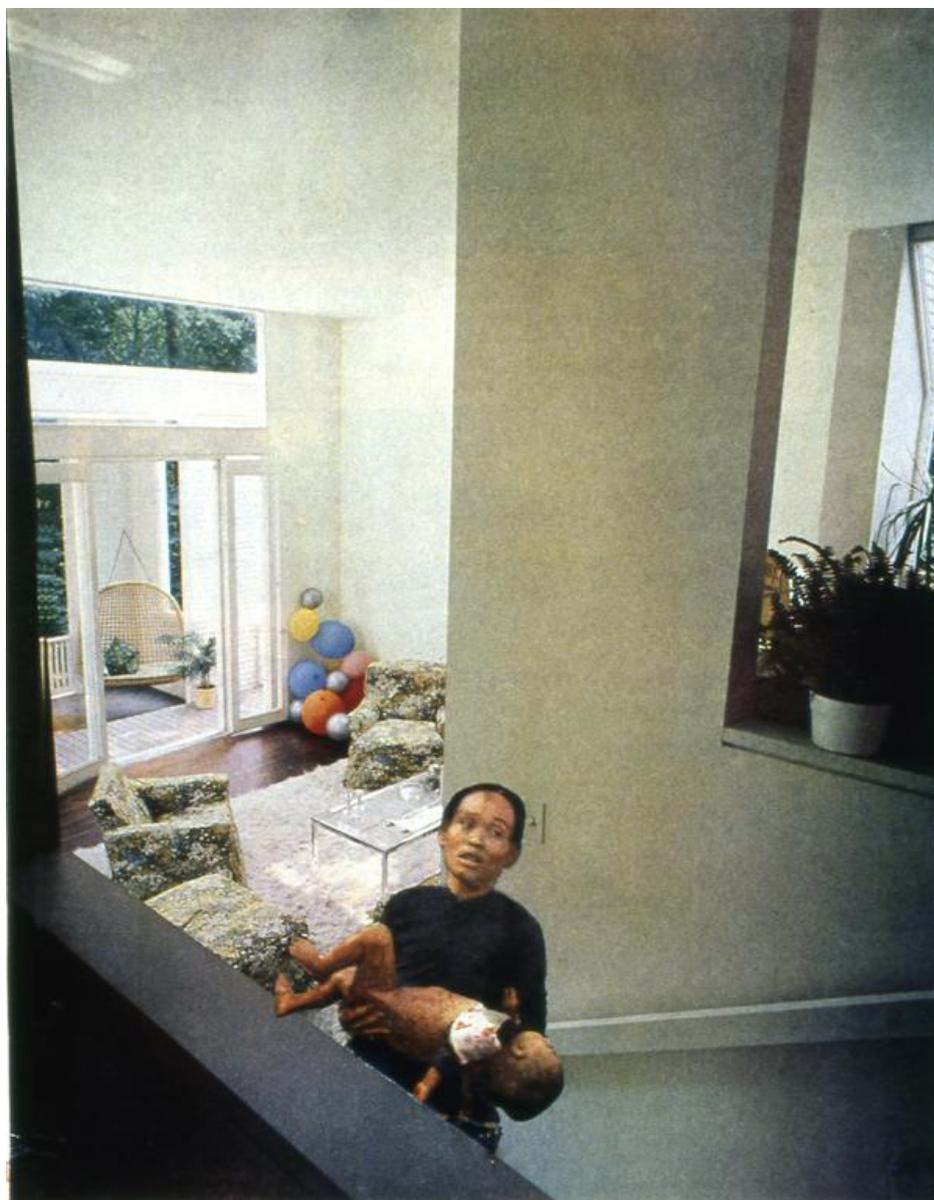
Promover sopas reais na ficção, talvez,



A comida ética



Alguém vê. Vê sim. Quem? O boneco de cera foi feito para ser visto. Por Quem sentimentos?



Quem olha a criança morta, vê o olhar de quem vê quem olha. Mas quem vê o trabalho paciente com a tesoura? O cheiro da cola? As escolhas das fotos? Tinha uma menina nua com a pele queimada depois de um ataque do exército americano com Napalm. Fotografias empilhadas umas sobre as outras. Seduzir.



Ela não pediu para ninguém recuar ou sorrir, nem quem a viu... ela andou junto com todos, fumou um cigarro, mexeu no cabelo, ajoelhou e não. Abarrotaram-se. Um jovem cambaleante cheira vinho, seu amigo, Coca-Cola. Subiu num banco vazio da praça ao lado, não. Rostos revoltados, seria um clichê? Mulher bonita com um cartaz, estereótipo, uma menina dormindo docemente no colo do pai, cansado e suado... ainda não! Um policial, na esquina, ri, sutilmente, pisca para a além lente, separada, retribui. O sol numa janela. Dois punks se beijando. Uma foto da bandeira americana com o símbolo de “paz e amor”. “Putz, é igual ao cartaz daquele filme, sem chance”. O relógio aponta a hora do almoço. Buscar o filho na escola. Tinha letras no cartaz que poderiam ser ironizadas, um mundo anônimo que dava as mãos para a liquidez do anonimato. Menos de um mês para a exposição. Talvez quem lá esteve estará na galeria. Então...



...Tudo o que é líquido gira de modo estático, até o debate sobre o espectador emancipado.

A emancipação é um debate que cabe ao universo da imagem por diversas vias. Aparentemente, esses dois termos estariam distantes, mas é justamente essa distância que os aproxima do regime estético. Há uma zona de interstício, vazia, a qual precisa ser preenchida. Esta produz ficções e analogias. Platão e Aristóteles jamais pensaram a mimese nesse prisma de discussão. Mas a repotencialização das ideias dos pensadores gregos, nos regimes, são incorporadas e debatidas, juntas. No campo estético, o debate sobre a emancipação sai de um território próprio e erra por outras sendas. Este movimento provoca encontros inéditos que rearranjam e desestruturam saberes e formulam imagens impróprias e, antes, vedadas: um sapateiro filosofando sobre o platonismo, um vietnamita segurando uma criança morta na guerra do Vietnã dentro de um apartamento nos EUA ou o encontro entre holandeses que não falam francês e de um francês que não fala holandês, juntos estudam, aprendem. Nesses momentos, surge um algo, um sem-pátria, sem definição prévia, as relações possíveis sobre a emancipação se fazem estrangeiras, não pertencem à filosofia, nem à Revolução Francesa, não pertencem, sequer, a uma época específica. A temporalidade das relações possíveis sobre a emancipação se constitui no quando. Quando? Na atualidade. Quando? Quando ele aceitar o convite, quando escrever, reescrever, ler obras, for a museus, perder um táxi, quando for a exposições, ou passar o dedo sobre tinta a óleo de um quadro e sentir a materialidade do texto pictural, quando discutir com seus alunos alguns parágrafos, quando ouvir e aprender com um operário na fábrica, quando com graxa entre os seus dedos, um trabalhador oferecer na hora do almoço metade de um pão salivado com cheiro de ovo e mortadela. Ele aceita, narra com seu corpo horas de fricções filosóficas sobre um fim de semana, dessa forma o operário-pensador constrói com o pensador-operário um diferente no filosofar. Este se fixa numa escultura e, a partir dela, e do odor de resina e mármore, cria sua própria estátua, o torso do torso, ele debate com plateias de todo o mundo - Paris, Inglaterra, numa sala da Unicamp -, inclusive em um dia chuvoso, com congestionamento e crianças tossindo, no Sesc Belenzinho, ideias que virariam um livro em outro quando que formaria outros “quandos”.

Emancipação e espectador. Rancière é convidado a pensá-los. Na própria introdução do livro “O Espectador Emancipado” (2012), ele reflete o quanto foi estranho tal convite, devido à ausência de laços entre os dois termos - emancipação e espectador -, que é onde reside o interesse do filósofo. É pensando na relação entre emancipação e espectador que se pode movimentar a possibilidade de uma construção inédita, de um novo elemento do regime estético.

O primeiro momento de tal processo seria especular uma ordem comum desse ser que se relaciona com uma obra. Rancière produz seus recortes, suas críticas, suas ficções,

tentar entendê-lo é produzir um movimento similar: recorte dos seus recortes, ficções de suas ficções e crítica de suas críticas, seguir rastros, poetizar, criar pegadas imagéticas e pensativas, caminhar e tropeçar junto, criar, não igual, mas com. Recomeçar o que terá outro recomeço em outros recomeços.

Espectador é aquele que vê, que aprecia, que frui uma obra. Essa definição cria a própria distância dela sobre si mesma. Tal distância é problemática, pois há noções dos mais diferentes campos dos saberes humanos sobre esse sujeito indefinido. Certas visões desse espectador aparecem dependendo das manifestações que servem a ele de predicado, ou seja, não há uma ideia em-si sobre o espectador, não há sobre ele uma definição unívoca.

Rancière debate as intervenções artísticas, a semiótica, a filosofia, as teorias sociológicas visto que em tais âmbitos há lógicas que definem tanto as problematizações sobre o universo do que poderia ser entendido como as problematizações acerca do espectador. Nem sempre o objeto de pensamento é o espectador, mesmo quando não o é há um entendimento desdobrável da postura dele, ou seja, há um modelo, um conjunto de pressupostos constantes acerca desse espectador.

Determinadas peças artísticas carregam em si qual espectador elas esperam que as contemple e quais sentimentos elas desejam promover e provocar nele. Certo movimento parece sempre ser produzido por um outro que não ele. No atual, o espectador aparece frequentemente ilustrado ou subsumido, como um ignorante, pois ignora os meios de produção de uma obra e seus pressupostos. Seria alguém ou um coletivo que aprecia algo cuja apreciação está ligada a uma ideia de passividade. No ato de apreciar, ele não transforma o apreciado, recebe-o de forma passiva e nada produz, um receptáculo inativo. O espectador é aquele que apenas consome o que está sendo apresentado. A apresentação se impõe aos seus sentidos unilateralmente. Essa concepção sobre o espectador cria uma outra distância: ele aprecia uma ilusão, uma inverdade ou uma verdade parcial, o que o leva a se retirar e se alhear do “real” por dois tipos de ignorância: a própria e a produzida pela obra.

Ver, sentir e pensar equivaleria a um processo de impotência por fracionar suas sensibilidades. No cerne dessas ideias, cujo espectador é um ignorante, cria-se todo um sistema de culpabilização, em que ele é inocente por desconhecer ou culpado por (pressupor) conhecer e não querer atuar contra uma ideia de sistema de alienação. Em ambos os casos, sua postura necessita de correção. Na inocência ou culpabilidade, um alienado, talvez, seria melhor dizer que até a inocência também é uma culpa; independentemente, a lógica continua com a mesma preeminência, ao espectador falta um saber, e, por isso ele é discriminado, se tornando uma vítima passiva ou um cúmplice “ativo” das mazelas desconhecidas de um

suposto esquema de usurpação e escamoteamento. Seria o pressuposto que existe um “todo” do qual o espectador só conhece uma parte. Tal questão concebe ao espectador um estatuto de impotência perante o mundo: um amorfo que precisa ser moldado. O espectador por si só não poderia, jamais, desconstruir a lógica de aprisionamento de sua sensibilidade. Há necessidade do outro, de alguém ou de alguma coisa que possua o que este espectador não possui, algo ou alguém que diga o que ele não sabe dizer, que tenha os saberes distantes de onde ele se encontra. Desdobra-se a ideia de um espectador “desemancipado” por estar este aquém de uma ação e de uma intervenção necessária para mudanças no seio social, no cerne da política e mudanças de um entendimento sobre os saberes da arte. No espectador reside, assim, um quê de analfabetismo político, de apatia, de ignorância e de imbecilidade, seguindo a mesma lógica predicativa do poema brechtiano “O analfabeto político”. Um outro analfabetismo define este espectador de que falamos: o analfabeto-imagético. Tal predicado se coloca visto que este indivíduo não saber ler “corretamente” as imagens do mundo social.

Em contrapartida, o mesmo sistema que diagnostica esse analfabetismo imagético também prescreve a cura para o espectador que se encaixa em tal categoria. Para superar o seu analfabetismo imagético, surge para o espectador um outro status: uma oposição criada a partir de uma ordem dessimétrica. Criam-se, assim, as instituições ou os que possuem e podem conceder a instrução para o espectador, deslocando-o da sua ignorância e da inação no sentido de guiá-lo aos saberes emancipados. É por vias deste processo que podem ser atingidas as soluções para o caminho da verdadeira fruição, da leitura-imagem e da desalienação.

Essas construções que virtualmente podem libertar o não-emancipado circulam em diversos ramos do conhecimento. Nestes, o trabalho crítico é instrumentalizado, pois, como prerrogativa, possui a função de salvar, de ilustrar, de retirar o espectador de uma situação de confinamento dentro da lógica de uma desconexão entre ele e sua virtual (“im”) potencialidade de pensar a circulação das imagens. Esses saberes que emancipam e libertam parecem construir um olhar que consiga pregar e valorar, no sentido de postular quem e como são os inocentes ou culpados por não serem emancipados. Na maquinaria que produz a emancipação, o espectador emancipado seria o possuidor de saberes que está habilitado a ver quem seria ou não igual a ele. Os que não se encaixam na mesma categoria deste espectador não devem ser excluídos e, sim, incorporados e igualados àquele espectador emancipado. Esse movimento de homogeneização tenta eliminar a presumida desigualdade a partir de um padrão que se resume na divisão emancipado/não-emancipado.

Nos três primeiros capítulos do livro “O Espectador Emancipado” (2012), Rancière versa acerca de alguns exemplos de produções elaboradas para dar visibilidades a respeito de como emancipar o espectador. Este reflete a princípio sobre um choque de heterogêneos, um choque entre as esferas da arte e da política. Nesse movimento, surge uma política da arte e uma arte da política: a arte que pressupõe produzir a emancipação seria aquela inserida no pensamento social e político em forma de ação.

Intervenções artísticas saem dos museus ou das galerias de arte e se inserem no “real” social, como é o caso da arte engajada que tenta mudar o real a partir do real. Tal categoria artística produz uma fusão entre a arte e a vida, não antes de elaborar distinções, ou seja, museus, teatros, cinemas e galerias seriam uma realidade diferente do mundo exterior, um “lá fora”, um oposto. O real não é arte, pois arte é ficção. Para eliminar essa disjunção, algumas obras inserem a noção de estetização da política ou da arte na política, ou seja, a arte pretende-se, assim, revolucionária. Para tal, esta tem que se engajar no mundo de modo a não criar ficções em espaços de mera receptividade e apreciação estética ou essa categoria artística tem de deslocar para esses locais a realidade socioeconômica. Para os adeptos desse gênero artístico, a arte e a vida seriam unidas nessa tentativa.

A noção de arte engajada também reflete a ideia de que há uma política na arte, ou seja, existe um antes de qualquer pensamento artístico configurado como plano social, econômico, como jogos de poder que configuram espaços e circulações. O artista resgata em forma de criação essa realidade anterior. A ideia central é criar produções artísticas que exemplificam atitudes desconcertantes que rompem com o véu da alienação por desmascararem sistemas de dissimulação e de manipulação ideológica. Nessa categoria artística, são utilizados dispositivos de instrução e de libertação da sensibilidade, os quais são capazes de desmistificar as mazelas do capitalismo e as exclusões sociais deste. A arte engajada produz visibilidades das vítimas e mostra a lógica que as vitimiza, elas explicam o mecanismo de funcionamento, de cooptação e de refreio de quaisquer possíveis revoluções e visam fornecer ao espectador todo um arsenal para que ele possivelmente saia da sua cegueira alienante e possa produzir intervenções que, antes, a ele eram negadas. Ou, ao menos, possa este produzir um entendimento dos porquês das circulações da imageria estarem concorrendo para mantê-lo em constante processo de não emancipação.

Rancière resgata vários exemplos desse movimento artístico, como o cubano René Francisco que, na Bienal de São Paulo (2004), expôs sua intervenção no real. Ele se junta a outros artistas-amigos e trabalham como pedreiros, pintores e encanadores reformando a casa de uma idosa. Tudo isso financiado por uma fundação artística para pesquisa sobre as

condições de vida da população em bairros carentes. Uma moradora pobre, relegada à miséria, “vê” um movimento artístico em forma de ação resgatando a dignidade da sua moradia, essa visão é veiculada em galerias. Outro exemplo, é o do *Yes Man*, um grupo de artistas que se infiltram em meios alheios ao da arte e, de forma performática, se fazem passar por políticos e donos de empresas. Eles vão ao público e fazem declarações desconcertantes, eles fundem imagens da arte com imagens da vida criando algo indiscernível. Este grupo criou um duplo - um real ficcionado -, quando um de seus membros alegou ser responsável pela companhia Dow Chemical e anunciou em um programa de jornalismo, em rede nacional, que indenizaria as vítimas da catástrofe de Bhopal, na Índia. Logo depois, os porta-vozes dos verdadeiros donos da companhia vieram a público negar as falsas declarações. O real apresentou-se como real e negou a ficção. No início, parentes das vítimas comoveram-se acreditando que haveria justiça, pois tomaram a imagem dessa concepção de arte como realidade.

Outro exemplo de arte engajada se dá quando o real se infiltra na arte, como verificado na tentativa do artista Rirkrit Tiravanija:

[...] que põem à disposição dos visitantes de uma exposição um fogareiro, uma chaleira e saquinhos de sopa destinados a promover a ação, a reunião e a discussão coletiva, ou mesmo uma reprodução de seu apartamento, onde é possível tirar uma soneca, tomar um banho de chuveiro ou preparar uma refeição (RANCIÈRE, 2012, p.70)

Nessa junção arte/vida, o artista francês Matthieu Laurette resolveu levar ao pé da letra o slogan mercadológico: “satisfação garantida ou seu dinheiro de volta”. Este filmou suas tentativas de receber dinheiro alegando insatisfação com os produtos alimentícios por ele comprados. O artista alcança seus objetivos e conclama a população ou os espectadores a fazerem o mesmo, um levante para tentar dismantelar a retórica das grandes corporações. Essa performance foi exposta no Espaço de Arte Contemporânea, em Paris, com o título “Nossa História”, em 2006, em três movimentos:

[...] uma escultura de cera que o mostrava [o artista] a empurrar um carrinho atulhado de mercadorias; uma parede coberta por telas de tevê, todas reproduzindo suas ações televisionadas; e ampliações fotográficas de recortes de jornal que relatavam sua iniciativa (RANCIÈRE, 2012, p. 72)

No âmbito da fotografia, Rancière reflete sobre a obra de Marta Rosler, que se encontra na exposição *Bring War to Home*. Sua estética preconiza várias fotos-choques, as quais literalmente trazem a guerra do Vietnã para dentro das residências americanas. Na foto intitulada *Balloons*, um rapaz vietnamita segura uma menina morta pelos soldados americanos em um apartamento de classe média americano. A fotógrafa monta e remonta fotos tiradas em

lugares e em realidades diferentes e cria, numa mesma paisagem, duas paisagens. Um choque, violento. Nessa estética da montagem a intenção seria não apenas a de chocar, mas a de mostrar um mundo escondido em outro mundo. Uma realidade que só existe devido a outra realidade, o apartamento luxuoso, harmônico, com linhas simétricas, bem pintado, existe porque ele é fruto de uma usurpação, do derramamento de sangue de vítimas da expansão imperialista norte-americana. A arte torna visível duas realidades conflitantes.

Rancière também aponta uma exposição na Bienal de Sevilha, em 2006, onde há uma foto da americana Josephine Meckseper com o título: “sem título”. A obra possui dois planos: no plano de fundo, há uma manifestação na rua contra a guerra do Iraque e do Afeganistão e, no primeiro plano, há uma lata de lixo transbordando latinhas de refrigerante e cerveja, o que leva a crer que aqueles que estão no protesto depositaram tais objetos na lata de lixo. Não se “vê” o espectador nitidamente nessas fotos, ele é um pressuposto. Mesma pressuposição que, segundo Rancière, se dá no teatro de Bertold Brecht, o qual procura criar um estranhamento da história interpretada, causando um distanciamento entre o público e a matéria representada. A partir deste processo de estranhamento, o dramaturgo pretende levar a plateia a obter certa compreensão da realidade social e, possivelmente, causar uma mobilização no agir político de quem aprecia a peça.

Essas intervenções e exposições estão vincadas a outros saberes que se configuram no pensamento contemporâneo. Guy Debord, em sua obra *Sociedade do Espetáculo* (1997) alega que, numa sociedade regida pela lógica-espetáculo, a verdade é um momento da mentira. Tal sociedade visa criar infinitamente espetáculos que engessam o poder crítico dos espectadores, tornando-os passivos. Criam-se, assim, imagens com a ilusão de serem verdadeiras, uma imagem de um fato é mais importante do que o próprio fato, mesmo que tal imagem não corresponda ao fato referido. Essa “fábrica” que produz verdades-espetaculares também produz seu próprio sistema de contestação, ou seja, cria sua própria “antítese” com a finalidade de reafirmar sua “tese”. Assim, o processo de desmascaramento não desmascara, antes, está na própria lógica de consumo do espetáculo. A aparência desvelada é, meramente, outra aparência; ou, de forma não paradoxal, seria uma ilusão a desmentir de forma conveniente outra ilusão, para perpetuar, assim, um sistema de fabricação de ilusões. Para o pensamento rancieriano, desdobrado das reflexões de Debord, o campo de reflexões críticas que visa contestar este sistema também enfrenta certas antinomias, pois ele também poderia criar seus espetáculos ou mesmo ser cooptado por essa lógica, para, além de fazer parte dela, se integrar e se tornar condição necessária para que ela funcione. Criticar o falso seria um exercício de trazer à tona apenas o óbvio, obviedade neutralizada, pois ela está

no campo do já sabido, do desgastado, uma espécie de segundo momento, o qual é importante para a constituição do falso. Denunciar intenções ocultas do espetáculo é ratificar que existe esse jogo entre oculto/não-oculto, mas o denunciante existe porque ele está em um dos “polos”, o polo contrário, contrariedade multiplicada ao infinito que perpetua a si mesmo como, também, perpetua o que é negado. Nesse mundo invertido, onde a verdade é um momento do falso inverte-se essa inversão, o corolário poderia ser que o falso também é um momento do verdadeiro, ambos parecem apenas girar sobre o mesmo eixo.

Rancièrre compara a situação do espectador nessa concepção aos acorrentados do mito da caverna platônico. Aproveitando um trecho de um programa de televisão argentino que, futuramente, aparecerá neste trabalho. Este pode ser lido como se um prisioneiro, ao sair da caverna, descobrisse que sua saída acabaria em uma imersão em outra caverna - maior ainda - e que esta estaria contida em outra e essa outra em outra e assim por diante, infinitamente. A possível crítica que o prisioneiro liberto poderia elaborar sobre a caverna onde ele se encontra seria uma crítica verdadeira, que contraporaria às ilusões daquele contexto-sombra, mas isso estaria inserido em outra caverna mais ampla e, assim, sucessivamente, ou seja, a verdade que o prisioneiro construiria seria parte de um sistema também de ilusões, de aparência ou de falsidades. Sair e entrar das cavernas consiste no mesmo movimento crítico e não-crítico, o que acaba por incorrer numa certa noção de impotência do pensamento crítico como também de espectador. Já Roland Barthes com a semiótica enfatiza, segundo Rancièrre, que existem imagens escamoteiam o real. O mundo moderno produz verdades em forma de imagens, todavia, tais imagens são mentiras que se passam por realidades. Uma possível solução para dismantelar esse engodo seria utilizar os saberes semióticos para uma leitura que visa o deciframento das imagens míticas. O livro “Mitologias”, de Barthes, está repleto de exemplos de como desmontar a máquina de produção de mitos. Fotos, revistas, propagandas, caixas de cereais, filmes, propagandas televisivas e o cérebro de Einstein participam de um além que a imagem carrega e esconde. Assim, o instrumental semiótico mostraria um outro saber, um saber alocado no “escondido” da imagem ou em sua apresentação parcial, fracionada. A circulação da imagem é produzida para ser mítica, ou seja, a-histórica, a semiótica refreia tal movimento e insere tal imagem no âmbito histórico. O exemplo do negro saudando a bandeira francesa é ilustrativo:

[...] estou no cabeleireiro, dão-me um exemplar da Paris-Match, um jovem negro vestindo um uniforme francês faz a saudação militar, com os olhos erguidos fixos sem dúvida numa prega da bandeira tricolor. Isto é o sentido da imagem. Mas, ingênuo ou não, vejo decerto o que ela significa: que a França é um grande Império, que todos os seus filhos, sem distinção de cor, a servem fielmente sob a sua bandeira, e que não há melhor resposta para os detratores de um pretenso colonialismo do que

a dedicação desse jovem negro servindo os seus pretensos opressores. Eis-me, pois, mais uma vez, perante um sistema semiológico ampliado (MITOLOGIAS, 2003, p. 72).

Ainda na prática de ensinar a ler os signos, Barthes continua suas reflexões sobre a saudação na revista e sobre uma frase em latim que se reporta a um leão, não antes de deixar claro que: “o leão e o negro são privados de suas histórias, transformados em gestos” (BARTHES, 2003, p. 214). Posteriormente, conclui Barthes sobre os dois exemplos:

[...] são amputados pela metade, retirando-se-lhes a memória, não a existência. São simultaneamente teimosos, silenciosamente enraizados e faladores, fala inteiramente disponível ao serviço do conceito. O conceito, estritamente, deforma, mas não elimina o sentido: existe um termo que significa exatamente esta contradição, aliena-o! (BARTHES, 2003, p. 214)

Barthes crê desmascarar através da semiótica a presentificação ideológica do imperialismo francês em suas colônias numa imagem que justamente nega o colonialismo e prega uma união inter-racial e democrática promulgada pela França. A ideia é que esse viés de análise funcionasse como uma ferramenta imprescindível para quem fosse analisar a circulação da imageria e dos regimes de imagéité. Mais do que soluções, a semiótica e a obra de Guy Debord se inserem em outras problemáticas no que tange aos regimes de imagem. Aos poucos, Rancière aproxima diversos elementos, alguns distantes, para compor dissensos. Neste processo, uma das referências do filósofo francês é o autor Peter Sloterdijk e sua obra “Écumes” [Espumas]. Neste, a modernidade está compreendida em um processo de antigravitação. Sloterdijk se refere às conquistas espaciais, aos avanços dos meios comunicacionais e à realidade virtual que tiram o peso, a gravidade outrora inerente do processo de se viver, das fraquezas individuais e dos problemas da sociedade.

Um detalhe característico dessa “leveza” postulada por Sloterdijk seria a suavização da miséria e da exclusão social, a diluição delas como manifestação de um sistema degradado que cria excluídos. Essa perda de peso e de solidez das mazelas de um suposto real é relacionada por Rancière à teoria do sociólogo Zygmunt Bauman. Para este, o sistema de poder atual utiliza técnicas que tem como subterfúgio o não confronto direto e a ausência de responsabilidade por atos cometidos, o que gera uma certa invisibilidade e rapidez dos mecanismos de dominação. Prognóstico confirmado, segundo Rancière, por duas guerras; em que drones destroem bases, em que mísseis teleguiados substituem as dificuldades de locomoção das pesadas infantarias, em que enxurradas de imagens selecionadas narram uma guerra “limpa” e “humana”, cujos armamentos são chamados de “inteligentes” por pouparem vidas. Essa é a guerra na era da “modernidade líquida”, termo cunhado por Bauman.

Tanto essa liquidez quanto a leveza antigravitacional remetem à fórmula clássica do marxismo, a qual preconiza que toda solidez se desmancha no ar: a dor, a miséria, os jogos de poder que se esvanecem, se esfumam e perdem visibilidade. Faz com que o trabalho crítico se torne rarefeito, ineficiente ou inócuo e cooptável. Rancière ainda lembra que Gramsci alertava o quanto a Revolução Russa era a traição de “O Capital”, de Marx; e que, Godard ironizava “os filhos de Marx e da Coca-Cola” (RANCIÈRE, 2012, p. 34), como também, a constatação de dois sociólogos – Luc Boltanski e Eve Chiapello - de que os lemas de maio de 68 foram cooptados, posteriormente, em bandeiras em prol do capitalismo.

O emancipar do espectador nos exemplos apresentados estaria correlacionado ao emancipar social, o que equivale à sua saída de um estado de menoridade, onde este poderia conhecer as lógicas que o estariam alienando. Entretanto, esse conhecer e o conhecimento necessário implicam em algumas construções que parecem levar a uma saída do estado de uma possível “maioridade”. Rancière em seu trabalho cita a obra “Revolução e Contrarrevolução”, de Charles Ray, como um possível mote para começar um dissenso. O artista alterou os mecanismos de um famoso brinquedo de parquinho: enquanto o carrossel gira para frente, os cavalos movem-se para trás, criou-se um movimento de contraposição. O eixo do carrossel continua rodando sobre si mesmo e nada muda. Seu sistema segue intocável. Nessa obra, é difícil entender qual elemento seria a revolução e qual seria a contrarrevolução se ambos são produzidos pelo mesmo mecanismo e movimento. O eixo que gira um, gira o outro também. Eles giram, giram e estão sempre no mesmo lugar. A contradição é igual ao contradito, ambos circulam como na antiga lógica.

No olhar de Rancière, essa obra seria uma alegoria dos movimentos de criação de saberes críticos, sobre um sistema de contestação que reforça o próprio sistema contestado. A negação é o que afirma o negado. Talvez, seria menos complexo afirmar que, no regime estético, tenta-se entender o porquê da não emancipação ser causada também por algumas visões de mundo ou de trabalhos críticos que pregam o dever de produzir a emancipação. Reflexões capazes de denunciar a não emancipação social seriam também anti-emancipatórios. Elas partem de certas evidências que postulam a existência de um sistema de alienação e de manipulação capaz de transformar imagens verdadeiras em ilusórias. Sendo assim, o espectador seria enganado e precisaria conhecer a enganação para se libertar, ou seja, re-cooptar o que fora cooptado, resgatar uma realidade que fora manipulada e, a partir disso, transformar imagens ilusórias em verdadeiras.

A pergunta que se interpõe é a seguinte: quem forneceria esses saberes de transformação? O mesmo sistema que critica a ignorância do espectador parte desse

pressuposto como princípio regulador de suas obras. As imagens ilusórias que sofreram o processo de transformação em imagens verdadeiras fornecem material crítico imprescindível para o espectador conhecer aquilo que, até então, era invisível e impensável pelo seu ignorar. Inocente ou culpado o espectador continua dentro de uma caverna apreciando simulacros. Se, anteriormente eram correntes que o imobilizava, no momento atual, é a falta de saberes críticos que o imobiliza.

O platonismo prescrevia uma maneira de sair das sombras e apreciar as verdadeiras formas. Obras como as fotos-choque apresentadas neste estudo apontam para um mundo dividido. Quem vê apenas um apartamento luxuoso, não vê a outra realidade. Quem vê apenas a guerra sangrenta perde o nexo lógico entre o luxo e a morte da criança, não possuindo uma visão ampla da realidade. Quem vê o protesto nas ruas precisa ver a lata de lixo também, nela está o sistema que eles estão contestando, o protesto anti-imperialista também consome o imperialismo. Ambas as fotos supõem que o espectador não conhece uma realidade em sua suposta totalidade. Todavia, tais imagens se propõem a apresentá-la. Em uma foto, questiona-se o pensamento político da multidão ignorante, a qual sustenta sua ignorância a partir do momento que seu consumo mantém e proporciona lucratividade para o objeto de seu protesto. Multidão também ignorante e culpada é aquela que não reconhece em cada apartamento de luxo americano a guerra do Vietnã, falta-lhe consciência por não ter uma visão emancipada e por não produzir o raciocínio, tal qual o fez as fotografias.

As fotos supõem realidades que o olhar não vê, elas veem uma ignorância como ponto de partida e certos saberes como ponto de chegada. As fotos criam suas linearidades racionais, como o teatro brechtiano, o qual direciona a sensibilidade da plateia. Segundo Rancière, no enredo das peças deste dramaturgo, estaria um conhecimento que denunciaria os manipuladores da realidade, o manipulado que assistisse poderia, talvez, deixar tal condição, sentir o que a obra deseja que ele sinta.

A arte que vai para a vida ou que a empurra para locais artísticos pressupõe suas ficções e seu mundo real. Novamente, vemos uma divisão, uma caverna com prisioneiros, mas há os que saem e, depois, à caverna retornam a fim de explicar a diferença entre a imagem projetada na parede e a imagem presente no mundo real. O que deflaciona a potência dessas tentativas de unirem o elo perdido/encontrado entre arte e vida é que elas só ganham visibilidade em exposições, ou seja, em uma das supostas realidades. Ser pedreiro, consumidor indignado ou dono de multinacional têm sentido se for exposto, esteticamente trabalhado, para ensinar o que o público precisa aprender. A crítica da crítica do espetáculo capitalista continua reforçando a ideia do espetáculo e do capitalismo. Seja na liquidez ou na

leveza do sistema, a ideia que se tem é a de um espectador imobilizado e impotente perante uma realidade difícil de se entender, pois os fluxos são rápidos, instáveis, superdimensionados.

Como ser um espectador crítico em um contexto que se configura tão instável? Em uma sociedade que segue o mesmo fluxo de anticrítica e leveza leviana, a passividade do espectador é um princípio, retirá-lo dessa condição é um fim que parece ser inalcançável. Se a crítica é um distante, um intangível do espectador, a culpabilização dele não o é. Sequer a semiótica ou o marxismo fugiriam desse giro sobre si mesmo que o pensamento crítico produz. Conhecimentos que também se traduzem em propostas de ler os signos, tais quais os signos do Capital, os quais podem estar escondendo verdades. Mas que seus métodos poderiam conceber um certo alfabetismo de leitura-mundo. A libertação do leitor ignorante ou do proletário seria uma possibilidade se eles aprendessem esses métodos de leitura-signo.

A emancipação social que todos esses saberes podem proporcionar pode ser pensada pelo prisma de uma adequação social. Elas podem estar, enquanto pensamento sobre o espectador, reforçando certa visão de adaptabilidade. Segundo Rancière, o proletário emancipado continuaria exercendo o papel de proletário na sociedade. O leitor de signos ainda estaria de forma subserviente dividindo o mundo e sua sabedoria seria importante para libertar os que dela precisam. Uma vertente da arte engajada expõe a inépcia de certas manifestações protestarem contra o mundo ou, mesmo de perceber a divisão do mundo; divisão que ela saberia expor e ensinar a ver. Assim como certos supostos do pensamento social que preconizam a rapidez do sistema estariam supondo a imobilidade da multidão em refletir tal movimento.

O regime ético e o representativo são repotencializados nessa maquinaria de visibilidade de uma perspectiva sobre emancipação do espectador. A circulação de imagens reafirma a emancipação, negando-a. Obras e performances alocam histórias que ficionam nexos causais entre o que faltaria e precisaria para sair da minoridade. As obras de arte pressupõem mundos divididos em dois: o real e o falso, a ficção e a realidade. Artes que antecipam o que desejam de seus fruidores: um engajamento, uma indignação ou um reconhecimento de sua falta de visão global da divisão social em nexos de causalidade, ou seja, a obra “x” traduz-se, por lógica, em emoções “y”. Papéis sociais prefixados: multidão proletária ignorante, capitalistas usurpadores. Imagens pensadas por competentes para instruir incompetentes, contraposição entre passividade e atividade; obras feitas com teor de ação e de inserção numa sociedade alienada, artistas conscientes criam visibilidade sobre a cegueira do espectador; criam intervenções reais que criam imagens “reais”, as quais se propõem a modelos educativos de conduta (ou de conduzir) na forma de protestar. Elas são reforços de

um pensamento contemporâneo vincado na era clássica. A mesma lógica que construía uma imagem de sapateiro, na “República”, ou de plateia, na “Poética” aristotélica continua sendo reafirmada pela circulação de um suposto pensamento crítico.

A concepção de espectador socialmente emancipado continua com o mesmo corpo, com a mesma sensibilidade, com a mesma inteligência e com a mesma visão do sistema que nega ao espectador a emancipação e o tipifica como um analfabeto-imagético. Ele continua incapaz. Não está nele a capacidade de produzir os saberes-imagens que o tornaria agente de suas ações políticas e sociais, e sim, sempre, em um outro. E esse outro, na atualidade, já supõe divisões que somente podem ser superadas por ele, mas que ele mesmo perpetua. O sistema que promete o fim das divisões é o mesmo sistema que supõe essas mesmas divisões e que as mantêm.

Antes de avançar para o próximo movimento, este trabalho procura não apenas refletir sobre as ideias de Rancière, ou sobre o que ele pensa acerca de tal ou qual movimento imagético. Na construção desta pesquisa, tem-se a pretensão de se inserir e de se apropriar e de experimentar algumas discussões da pensatividade do regime estético da imagem. Nesse intento, as fotos que apresentamos no início deste capítulo, aparentemente sem nexo, sem sujeitos definidos e sem condução do leitor para qualquer sentido, para um porquê, e seguidas de legendas estranhas ao que é visto, estaria no movimento de um debate que se constitui na explicitação do termo *imagéité*. O que pode ser adiantado é que elas obedecem à sequência em que são dissertadas no texto, ou seja, o primeiro artista e obra é o René Francisco, então, as três primeiras fotos são da intervenção dele e, assim, sucessivamente³. Cada imagem e legenda estão vincadas a um outro momento da dissertação, saindo do âmbito da mera ilustração. Ou seja, a tentativa consiste em fazer com que as palavras não apenas ilustrem o que a imagem quer “dizer”, elas procuram elaborar, descrever e reportar-se a momentos diferentes do que está sendo visto nelas. Lembrando ainda que, em seu trabalho, Rancière apenas insere as fotos de Josephine Meckseper e Marta Roshler, as outras fotos não foram construídas pelos artistas e nem sequer têm alguma relação direta com as obras. Até o fato dessa explicação somente aparecer nesse momento seria uma experimentação que visa refletir uma relação de causalidade entre texto e imagem num trabalho acadêmico.

³ Autoria das obras: Primeira, segunda e terceira imagem: intervenção do René Francisco; quarta, dos Yes Man; quinta e sexta, Rirkrit Tiravanija; sétima, Matthieu Laurette; oitava imagem: foto de Marta Roshler; nona, Josephine Meckseper; última obra: Charles Ray.

1.4.1. Inteligências partilháveis, como as imagens sentem a emancipação

Em estético, ou seja, no movimento do regime estético, Rancière transporta as questões sobre a emancipação do espectador para outro território: o da educação. Segundo o pensador, os pressupostos sobre o espectador são similares aos do discente. Em ambos falta algo, existe sempre um outro que possui o que eles não possuem. Na questão pedagógica, a relação entre o aluno e o professor edifica-se a partir de uma distância entre saberes que somente o docente poderia eliminar. A relação aluno-professor é polarizada entre quem sabe e quem precisa saber, como é, ainda, hierarquizada, pois arroga-se importância ao conhecimento do mestre e desimportância sobre o não-saber do aluno. Essa relação é típica no âmbito educacional, ou seja, sempre há alguém que precisa de outro alguém que lhe explique algo. Uma inteligência possui o que a outra não tem. Ignorância e não ignorância são embasadoras da concepção pedagógica chamada O Velho ou Método Embrutecedor, a qual se baseia no embrutecimento da relação entre quem ensina e quem aprende. Tal concepção pedagógica embrutece por não mudar, por ser estática, a distância sempre pressupõe dois seres distantes e conhecimentos inatingíveis, quem explica sempre explicará, quem tem que aprender sempre terá que aprender, uma metodologia pautada no distanciamento de inteligências e em supostas submissões e hierarquizações.

A relação que concebe o espectador como agente passivo e alienado, o qual precisa conhecer a realidade, parte do mesmo pressuposto do movimento pedagógico embrutecedor. O aluno, assim como o espectador, é visto como incapaz de criar a configuração dos seus saberes. Um ignorante que só sairá dessa condição se encontrar alguém que lhe prescreva saberes distantes de onde ele se encontra. O ignorante não é um agente de potência, sua ignorância o torna subalterno a uma ordem maior, mais potente, invisível enquanto não for explicada por um outro indivíduo. Essa invisibilidade produz imagens de uma relação dessimétrica.

A dessimetria junte-se ao dissenso e à ficção quando Rancière reflete o visível e o invisível na questão da emancipação do aluno e do espectador, promovendo um embate com seu livro “O Mestre Ignorante” (2010). Uma pensatividade-narrativa da experiência de um professor francês, Joseph Jacotot⁴, em exílio, se deparou com uma situação incomum: a sala

⁴ Joseph Jacotot (1770-1840) pedagogo francês que fora obrigado a se exilar nos Países Baixos. Refugiado ele se torna professor de um grupo de alunos que não sabiam a sua língua e ele a deles. No entanto, uma tradução bilíngue do livro *Telêmaco* fora um denominador comum entre eles para promoverem uma relação de produção de saberes. Experiência retratada e refletida pelo livro de Rancière, *O mestre Ignorante* (2010).

de aula em que ele lecionaria era formada por alunos holandeses que desconheciam sua língua e vice-versa. Havia um interstício, um vazio que os distanciava e, como numa poesia escrita em hora inusitada, tal vazio os aproximava. A partir de um terceiro elemento, uma tradução bilíngue de “Telêmaco” os alunos começaram a traduzir o que compreendiam do texto para o francês sem serem instruídos por nenhum professor. Sozinhos, eles escreveram redações com o mesmo potencial linguístico de um falante nativo da língua francesa, ou seja, surgiu, neste contexto, uma elaboração de ideias, houve uma tradução. Ao traduzir a obra, os alunos também se traduziram, aprenderam por si mesmos, aprenderam algo que, até então, ignoravam, a partir de uma relação com alguém que também ignorava como o processo ia ser construído e em que língua.

O professor e os alunos não poderiam prever para onde, quando, em qual porquê essa relação iria levá-los em termos de construção de saberes. Dessa experiência, surgiu a ideia de que o mestre ignorante seria alguém capaz de ensinar o que ignora. Eles se ensinaram. O aluno pode formar a si mesmo sem se submeter ao poder explicativo de um docente. Ele pode potencializar a sua capacidade como agente da constituição de seus próprios conhecimentos. Nessa relação, o processo de construção dos saberes, se configura como algo onde todos são capazes de compreender, reproduzir e produzir compreensão sobre qualquer conhecimento humano. Tal processo ocorre sem a mediação de um outro alguém que, muitas vezes, assume o papel de especialista em determinado assunto.

O mestre existe, mas para preconizar sua própria desnecessidade enquanto explicador no ato de produzir ensino-aprendizagem, mas sua existência é importante enquanto sujeito que ensina o que ignora. Ele ensina sem criar uma hierarquia-explicativa. O quão importante seria qualquer pessoa poder aprender por si mesma, ensinar a si mesma o que ignora e ser seu próprio mestre ignorante. Essa relação com os saberes é definida com o termo Ensino Universal.

Para tal tipo de ensino, o ato de cortar o couro, de uma nota de rodapé de um tradutor num livro, o ato de assistir a um programa televisivo ou de ler e escrever uma tese condensa um todo da inteligência humana que pode ser repotencializado por quem quer que seja de forma igualitária. Jacotot acreditava que todo o potencial de conhecimento se encontrava em tudo que era produzido por uma inteligência e tais produções poderiam ser compartilhadas de forma equânime por outras inteligências, numa cadeia infinita de relações e possibilidades, destituídas de método pré-fixado. Cada indivíduo tem o potencial de aprender o que quer que seja a partir do próprio repertório, comparando o que já sabe com os novos

saberes. Há diferenças de manifestações, mas não hierarquia entre os conhecimentos e suas produções no que se refere aos potenciais intelectivos para que se adquira novos saberes.

Seres humanos são capazes de singularizar saberes e de partilhá-los. Supõe-se, sempre, uma relação paritária entre os elementos a se conhecer. Rancière cita alguns exemplos: um serralheiro, no ato de alfabetização, pode comparar a letra “L” de Calípsos a um esquadro ou chamar o “O” de a redonda. Um abraço de mãe tem todo o potencial de carinho e amor traduzível em um poema e quem já recebeu esse gesto maternal entenderia completamente seu teor numa elaboração escrita, mesmo se não soubesse ler.

Através do Método Universal, reconstruir um verso de Racine não seria criar algo mais ou menos valioso do que o escritor fez, o significado seria que se pode entender o que ele quis dizer através de uma compreensão própria. O literato não tem pensamentos exprimíveis acima da compreensão de outros seres, sua escrita possui valor numa relação paritária, as emoções encenadas ou expressas em um texto podem ser ressignificadas pelas palavras ou pela escrita de qualquer um. Um exemplo da literatura contemporânea que contempla tal questão seria o extraído da obra “O lobo da estepe” (HESSE, 1995). O personagem principal, um intelectual, fica indignado ao ver, num jantar, um retrato, que, em sua concepção, não representava fidedignamente o poeta Goethe. Sua indignação o leva a sair de maneira abrupta e pouco polida da casa dos anfitriões dirigindo-se para um bar. Lá, conhece uma garçone-dançarina e, no início do diálogo, tem incredulidades e dificuldades para expressar seu problema devido a condição intelectual e cultural da ouvinte. Entretanto, ela compara o drama dele ao dela. A garçone reprovava algumas representações das imagens dos santos católicos por não serem imagens que expressassem fielmente tais entidades divinas. Ou seja, ela equipara os seus dramas ao do seu interlocutor, repotencializa os saberes em uma leitura singular, a incapacidade intelectual era um suposto que não se concretizou na relação. Na passagem abaixo, segue a conclusão:

Digo-lhe simplesmente para demonstrar-lhe que posso compreendê-lo. Vocês artistas e os eruditos têm coisas singulares no miolo, mas no fundo não passam de pessoas iguais às outras, e nós também temos nossos sonhos e fantasias na cabeça. Também notei, ilustre senhor, que teve certa vacilação em me contar sua história sobre Goethe, que teve de esforçar-se para compartilhar suas ideias com uma moça simples como eu. Por isso, quis demonstrar-lhe que não precisa esforçar-se tanto. Compreendo-o perfeitamente (HESSE, 1995, p.105).

Desdobra-se dessa concepção cujas inteligências podem partilhar conhecimentos de forma equânime uma noção de filosofar. A junção de duas palavras gregas pan (tudo) e hekastos (cada) formam a panecástica, filosofia baseada no ato de experimentar, em forma de vivências e narrativas singulares, o seguinte princípio: tudo está em tudo e todos têm a

potencialidade intelectual para recompor e repotencializar quaisquer parte-todo deste tudo. Na passagem abaixo de “O Mestre Ignorante” tem-se:

[...] um dia, M. Jacotot havia se dirigido às alunas: “Senhoritas, sabeis que há arte em toda obra humana: em uma máquina a vapor, como em um vestido, em uma obra de literatura, como em um sapato. Muito bem! Vós me fareis uma composição sobre a arte em geral, relacionando vossas palavras, vossas expressões, vossos pensamentos a uma ou outra passagem dos autores que vos serão indicados, de maneira a poder tudo justificar ou verificar” (RANCIÈRE, 2010, p.69).

A filosofia panecástica é o ato de traduzir e contra-traduzir os saberes humanos, a contra-tradução não seria a negação do saber anterior posto em prática, seria a ideia de criar algo sem mediação, a partir do próprio corpo, da própria história singularizada. Na construção de saberes, seria o conhecedor, em constituição, dizer, de forma própria, seu entendimento, se apropriando de todo o potencial humano para construir inteligências, numa inteligência. A relação é poética. Poetizar-se seria construir uma auto expressão. Todos, na filosofia panecástica, são poetas, capazes de criar a partir do seu próprio repertório outros repertórios.

As obras humanas são como poemas inacabados e cada ser humano pode lê-las a partir da sua própria narrativa. A partir de tal concepção, qualquer hierarquia dos saberes humanos e qualquer preeminência de possuidores meritocráticos para transmissão de saber passam a não mais existir, o mesmo ocorre no que tange à recepção passiva dos saberes. O mestre ignorante, ou melhor dizendo, o filósofo panecástico constata tanto a validade da possibilidade de um sapateiro se apropriar de Platão como a de um acadêmico. Seriam duas maneiras possíveis de construir filosofia.

Amar a filosofia panecástica é tornar-se um amante, um fabricante e um conhecedor de histórias, cujo ato amoroso não procura comprovar ou se apropriar da verdade, seja ela qual for, nem conjurar jogos retóricos que enganem, que excluam, que persuadam e que conduzam. Amar a filosofia panecástica é procurar poeticamente possibilidades de tornar um universo narrativo partilhável com qualquer um. Nessa partilha, almeja-se o que há de igualdade nas criações humanas. Ler a “República” ou conhecer a narrativa em primeira pessoa, de um dia de labor, de suor do sapateiro na oficina, são procedimentos que revelam repertórios com potenciais similares para produzir saberes em todos os seres humanos.

O Velho e o Ensino Universal configurado na filosofia panecástica produzem enlaçamentos para *pensatividade* sobre a emancipação do aluno e do espectador, não antes de inserirem-se na composição das aulas do Collège de France. Foucault versa, em suas aulas, acerca do filósofo alemão Kant bem como expõe as problemáticas da *Aufklärung*, que, neste trabalho, foram transportadas para a questão do verbo filosófico. O outro escopo da exposição foucaultiana consiste, em suma, em recapitular, problematizar e ampliar a definição kantiana

de emancipação; as discussões sobre a igualdade de inteligências podem continuar esse processo em forma de dissenso.

Em um esquema geral, a primeira e a segunda hora da aula de 1983 ministrada por Foucault postulam que a emancipação é a saída de um estado de menoridade, o qual é caracterizado pelo alheamento voluntário da capacidade de reflexão. O vocábulo alhear neste contexto particular significa a permissão do direcionamento de seus pensamentos por outros. Quem se situa nesse estado é o próprio culpado por tal situação, não por incapacidade e, sim, por preguiça ou covardia. Quem guia o não emancipado é uma instituição ou outra pessoa: um padre, um livro ou um médico. Ser guiado é deixar de pensar por si mesmo e possuir uma postura comparada à de uma criança, pois na infância os pais decidem tudo pelos seus filhos: onde estudar, hora de dormir, os tipos de refeições e os seus horários, roupas a usar, o que assistir. A questão da emancipação consiste em sair de um estado infantil, caracterizado por uma heteronomia, para tentar conquistar a autonomia.

A exposição de Foucault e os textos de Rancière parecem concordar com os aspectos mais gerais daquilo que seria a emancipação, porém, duas questões essenciais e indissociáveis fazem surgir divergências entre os dois filósofos: quem promove e como promover o processo de emancipação? Foucault explanando as ideias kantianas centra-se em duas figuras nas aulas de 5 de janeiro de 1983; até o quase-fim da segunda hora o agente emancipador seria um monarca esclarecido, o qual garantiria a liberdade de foro público e privado. O primeiro texto de Kant, datado de 1784, atribui ao rei da Prússia esse estatuto de agente emancipador. Já, em outra versão, datada de 1789, há um deslocamento dessa figura que vai do monarca para o entusiasmo revolucionário e seus agenciamentos. Em “O Mestre Ignorante”, assim como nas aulas do Foucault, não cabe a um “soberano esclarecido” ser o agente da *Aufklärung*. Ao que parece Kant propõem institucionalizar aquele que emancipa, de modo a transformá-lo na figura de um agente da realeza. Sendo assim, a lei asseguraria o direito à saída da menoridade, mas este assegurar poderia ter a conotação também de direcionamento. O Estado monárquico poderia produzir sua concepção de emancipar, conivente com uma ideia de harmonia social e individual segundo uma estruturação do poder, assim permitiria que os súditos pudessem, dentro das leis, ser “emancipados”. A tentativa de Jacotot de ensinar o Método Universal em Louvain numa escola militar sob o patrocínio do Rei dos Países Baixos poderia completar o raciocínio. A escola, além de não abolir as hierarquias militares, tinha a preeminência de produzir pessoas preparadas para garantir e assumir certas tipologias na ordem social monárquica.

Para Rancière, o estado revolucionário ou o entusiasmo causado por ele – em suas várias revoluções para a constituição da República (1789, 1830, 1848) – também não seria esse “agente” que garantiria o processo da emancipação. A França Republicana compunha suas hierarquias e ordenações, ela necessitava de “explicadores” para ilustrar o povo ignorante, precisava levar luz à escuridão dos que não sabiam. Os saberes iluministas levariam instrução e ordem social, tornando o povo agente instruído capaz de construir uma sociedade esclarecida e emancipada. O espírito revolucionário apontado por Foucault, no fim da segunda hora de sua aula, no ano de 1983, no Collège de France, e comparado às reflexões de Rancière sobre a instrução, é aquele cujo povo precisaria ser conduzido a um sistema oficial de ensino, ou seja, criou-se, novamente, uma distância entre ilustrados e não ilustrados. A Revolução não prescindia dos “explicadores”, da lógica do embrutecimento, isso não seria a saída da minoridade e, sim, a sua manutenção. A “transferência” kantiana do Monarca para a Revolução Francesa, apontada por Foucault, continuaria problemática quando colocada em perspectiva no Método Universal.

A problemática sobre o como e sobre quem promoveria a emancipação teria um outro “solo” e uma outra “temporalidade” no âmbito filosófico. Nas entrevistas que Adorno faz aos aspirantes à docência de filosofia (Prova oficial do estado de Hessen, Alemanha), suas narrativas e conclusões sobre as arguições reforçavam a questão da falta de capital cultural e filosófico aos aspirantes a professores de filosofia. Os problemas se situavam desde a reprodução de uma escrita provinciana - que reproduz a fala de quem mora no campo, assim o pensador revelaria uma demarcação da diferença e do teor da escrita acadêmica em relação à palavra do homem comum - problemas relacionados a erros de conceitos e à inépcia para uma construção e desenvolvimentos dos pensamentos dos filósofos no decorrer da história. Adorno explica a ausência de formação dos quase ignorantes interpelados e prescreve orientações, aponta os defeitos, mostra qual seria a distância que eles deveriam percorrer.

Em um debate na Rádio de Hessem que deu origem ao texto *Educação e Emancipação* (1995), Adorno descreve algumas possibilidades de um sistema educacional que visasse emancipar, ou seja, educar para a contradição e resistência; uma escola que seguisse tais preceitos promoveria aulas que revelassem a lógica de falsidades nas construções das imagens, dos filmes ou dos comerciais. À maneira de Barthes, ele preconiza: “(...) ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas” (ADORNO, 1995, p. 183).

Em seu receituário emancipatório, um professor de música não poderia ser oriundo da cultura musical jovem, ele teria que ter uma outra formação para possuir

capacidade de comparar peças eruditas, tais quais os quartetos de Beethoven e Mozart com os *hits* de sucesso. Assim, o professor ilustraria aos alunos o porquê de os dois músicos serem superiores em suas produções quando confrontados com o mercado que produz músicas. Desse modo se pressupõe um gosto refinado e um outro a se refinar. Em todos os apontamentos e questionamentos, faltou a Adorno questionar se suas reflexões estariam afirmando os princípios da emancipação ou negando-os. Na construção de suas ideias, há um reforço da imagem dos alunos, dos futuros professores e dos telespectadores como seres ineptos e distantes dos saberes dele enquanto entrevistador e pensador. A inépcia citada por Adorno serve como ponto de partida e constatação para promover uma “saída”. Parece que já há um princípio confirmado e cristalizado, cujo teor seria: quem se propõe a emancipar é emancipado e pode predicar como seria a emancipação. Entretanto, tal processo se dá sem o questionamento do emancipador de seus próprios princípios.

Nesse sentido, emancipar o espectador, em Rancière, começa quando os papéis desse processo são questionados. O emancipar inicia-se quando os pressupostos da emancipação precisam explicitar seus porquês. Eles não seriam evidentes por si só. Perguntas para a efetividade de tal processo seriam necessárias: Como emancipar alguém? Por quais debates? Quais obras? Como seria um emancipado? Como seria um Estado, um sistema educacional, um livro, uma postura, uma religião ou uma República que saíram da menoridade ou aspiraram tal intento? Quem emancipa quem? Qual figura ou instituição poderia emancipar um indivíduo ou a sociedade? Ou seja, existiria um emancipador? Existiria um sujeito capaz de garantir a emancipação? Quais papéis, lógicas e hierarquias estão sendo criadas por essa noção? Quais divisas e entusiasmos o emancipar produz? Que imagens se vincam na emancipação do espectador?

Essas questões em Rancière são pensadas a partir da filosofia panecástica e a partir do pressuposto da igualdade de inteligências que prescinde da hierarquia dessimétrica da ordem explicadora. Em Rancière, o espectador é como os alunos holandeses, eles não sabiam a língua do professor, mas tinham o potencial para saber. Eles eram ignorantes em um âmbito do conhecimento, mas não o eram se considerado todo seu possível potencial para construir conhecimentos. Assim como os discentes, o espectador é um ignorante, mas todo e qualquer espectador o é. A ignorância é a condição primeira dele, mas ele não fica estático nesse processo de ignorar. Como na panecástica, sua inteligência repotencializa o apreciado a partir de suas experiências e saberes. Entre o espectador e aquilo que ele aprecia, também há um terceiro, algo que ele ignora, mas no processo de conhecer, sua tradução e contra-tradução se constituirão e enriquecerão. Há um caminho próprio, singular e que o singulariza. Ele

compara, associa, dissocia, refaz, erra e corrige como qualquer um. Como um poeta, ele cria e recria seus poemas, tem potencial para construir sua visão de mundo sem intermediários ou métodos prefixados. O espectador, como um aluno, um “analfabeto”, é um ser que possui e produz seus saberes. Ele nunca começa “do nada”, algo ele, como quem quer que seja, sabe, algo que o habilita a falar, comparar e pensar.

Os conhecimentos do espectador têm relevância para o processo de construção de quaisquer saberes. Eles não podem ser dimensionados de modo que seja um deles menor e outro maior. Existe uma igualdade de inteligência entre o espectador e aquele que produziu o que ele irá apreciar. A igualdade como princípio, um ponto de partida, não um fim, há nesse processo a singularização das inteligências. Não existe uma leitura profunda a ser feita, uma exegese de camadas à procura dos signos escondidos, das intertextualidades e das distensões de significante e significado pela semiótica. O que há são possíveis leituras e o repertório individual do espectador possui todo o potencial intelectual humano capaz de ser partilhado de forma paritária por quem quer que seja. Ao exemplo de Jacotot e da dançarina garçonne, pode-se unir o exemplo do garoto analfabeto do filme “Abril despedaçado” (2001). Seu nome é Menino, um menino que se chama Menino, ele faz toda uma leitura ética do seu drama familiar a partir de suas palavras e construções, a partir de um tapa na cara, do moer a cana e da constatação de que sua vida e que sua família são iguais à moenda circular movida pelos bois. Nas palavras de Menino: “a gente é qui nem os boi, roda, roda e nunca sai do lugá” (41’:48”). Momento imprescindível da obra é quando ele ganha um livro e quem o presenteia pergunta se ele sabe ler. A resposta: “sei, não; mas sei lê as figura (30’: 34”). Neste momento, outra relação imprevista surge, sem peias. A partir de sua imaginação, Menino inventa um enredo: diz o que as figuras dizem e não falam. Ele escreve com seu analfabetismo, com seu corpo, com sua situação no meio do sertão, cortando cana, sol lacerante, cheiro forte de suor, uma outra história possível, verte o contraste do solo escaldante com seu sonho de conhecer o mar, em palavras, ele imita diálogos, compõe sons, compara a ilustração de uma sereia com a menina que lhe presenteia, faz do livro seu universo e vice-versa. As opressões do mundo cotidiano são suspensas e ele constrói suas fruições. Menino partilha a narrativa e “ensina” o irmão que ler as figuras do livro de cabeça para baixo ou não é a mesma coisa. Perspectiva tão válida e enriquecedora enquanto potencial de leitura quanto à perspectiva de um letrado, doutor, poeta ou de qualquer outro leitor, são saberes, potenciais de inteligência partilháveis.

Os signos do mundo, na superfície e num aqui e agora, são reconstruídos por Menino à sua maneira e estilo. Ele os rearranja, os desconstrói e cria novos sentidos. O leitor-analfabeto não precisou de “explicador” algum para poetizar um saber, ele e o livro romperam

um universo e fazem emergir outro, sem profundezas a decifrar, assim como os alunos de Jacotot construíram-se e construíram algo junto com *Telêmaco*, ou como ocorreu com a dançarina do “Lobo da Estepe”, a qual rechaçou com seu potencial intelectual a alta cultura daquele que a via como inepta para ler o drama que envolvia o entendimento de uma situação de impureza ética com a imagem. O espectador, na filosofia panecástica, “é” todos eles - *Menino-alunos-dançarina-Jacotot* -, os quais são capazes de ser seu próprio mestre ignorante e de aprender algo que se ignora.

1.4.2. Sensibilidades partilháveis, como as imagens pensam a emancipação

O que desmerece o repertório e a possibilidade de um aluno ser seu próprio mestre e aprender o que ele não sabe são ficções, as mesmas que negam a capacidade do espectador emancipar-se por si próprio. Segundo Rancière, ficciona-se um espectador inepto, ignorante e estático em um suposto processo de alienação. Os que ficcionam também criam outras ficções: uma erudição, um mundo dividido entre capazes e incapazes, leituras privilegiadas e técnicas, uma ordem explicadora e uma elevação em relação aos ignorantes. Todas essas ficções reverberam também na questão política. Embaralhar e questionar os papéis e pressupostos da não emancipação e da alienação do espectador seria um momento imprescindível para pôr em xeque a maquinaria que o relega à inépcia. O movimento de “embaralhamento” de Rancière se dá em dois movimentos, o primeiro deles consiste em comparar como é construído um espectador-alienado às questões de “O Mestre Ignorante”. Aqui, o filósofo elabora a possibilidade dessa relação ser refletida pela ótica da filosofia panecástica. No segundo movimento, ele se singulariza, se continua, “é preciso continuar...”, junto com o primeiro movimento; em primeira pessoa, narra seu dilema e dos intelectuais de sua geração. Eles não atingiam com seus conhecimentos as massas vítimas do sistema social, faltava algo. Precisava se conhecer o porquê dessa falta. Duas soluções surgem: ir às fabricas aprender com os operários o teor de uma realidade prática e dura ignorada pelos pensadores ou ensinar ao operariado o que eles não sabiam, a fim de promover uma possível consciência política que eles necessitavam. Em ambos, a maquinaria de visibilidade do espectador era repotencializada como um agente passivo, vítima e ignorante da sua condição na realidade social, seja do lado daqueles que só “pensam” ou daqueles que apenas “trabalham”. Rancière narra suas tentativas e desses intelectuais como frustrantes. As tentativas empreendidas não foram suficientes para convencer Rancière. Este percebeu nesse movimento uma perpetuação da distância de certos saberes e de determinados papéis, tais quais as diferenças do trabalho manual versus

intelectual. Havia, ainda, uma ignorância - a dele - que precisava de encontros, de um terceiro, se na dançarina fora à questão do como ler imagens. No Menino um livro; em Jacotot e os alunos, *Telêmaco*; em Rancière e suas idas às fabricas e pesquisas, foram leituras, também: foram correspondências entre operários.

Em tais correspondências, não foram encontrados debates sobre teses sociológicas ou filosóficas para elaborar uma consciência revolucionária ou elaborar instrumentais para compor arte engajada, as missivas narravam a vida cotidiana de dois trabalhadores. Um operário, membro de uma comunidade saint-simoniana descrevia seu dia-a-dia entremeado de atividades físicas, coros, jogos e narrativas; durante a noite, um outro narra um passeio em um fim de semana na primavera acompanhado por dois amigos. Essas correspondências foram escritas em 1830 e, diferentemente do que Rancière esperava, elas não debatiam como teria que ser a luta do proletariado. As cartas não narravam seres passivos e vítimas de um sistema algeoz que precisavam tomar consciência de uma possível Revolução ou do entusiasmo que ela causava. Eles eram estetas da própria vida, espectadores que sabiam narrar-se e elaborar uma possível leitura de mundo. Rancière partilhou algo com eles, que não estava no marxismo, na sociologia e na filosofia, mas que também estava nesses campos de saberes, os quais se misturavam reciprocamente. As inteligências partilhavam-se em momentos distintos no mesmo momento. Sem hierarquias de conhecimentos. Para um entendimento do que os missivistas falavam, era preciso criar uma outra língua, um outro verbo, traduzir, contra-traduzir, entrar no movimento intelectual dos operários a partir de um repertório próprio, tal qual criado por eles. Não seria o intelectual dizendo o que eles não sabiam dizer, como um porta-voz, como um ventríloquo da massa afônica e alienada, o pensador seria pensadores, narrando a si mesmo com outros, outras narrativas, fluindo novas possibilidades de entendimento; idioma panecástico e filosófico que iguala tanto as narrativas nas cartas quanto o pensamento do filósofo francês. Todos são espectadores-narradores capazes de construir por si mesmos os seus porquês, suas leituras. Os operários sabem narrar-se e sabem narrar com sua inteligência uma tarde de lazer primaveril desobrigados de qualquer tarefa, apenas contemplando a paisagem, tal qual um filósofo o faria. Seriam narrativas diferentes, mas ambas teriam repertórios importantes para a construção de saberes.

Nesse sentido, há um embaralhamento: a perspectiva do proletariado é tão importante quanto à de um filósofo ou de qualquer outra visão construída na academia ou fora dela. Eles são competentes para se dizerem e para construírem uma outra relação que não seja apenas a dos vitimizados ou culpados por um sistema que os exclui. As cartas escrevem uma igualdade de saberes e, para lê-las, não seria preciso hierarquizar tais saberes seriam

necessárias inteligências equânimes capazes de se repotencializarem nesse ato. Rancière continuou a escrita dessas cartas em seu trabalho, as reescreveu e, para tal, o pensador acredita que as inteligências e seus produtos são partilháveis. O texto de Rancière era as cartas dos operários e as cartas eram o texto do filósofo. Qualquer um pode continuar esse movimento sem que haja versões inferiores ou mais próximas das quais escritas por seus autores, leituras especializadas, mais apuradas e, portanto, melhores que outras possíveis. Essas narrativas da vida de trabalhadores comuns estão entrelaçadas na pensatividade de algumas obras que se seguem:



Comer melão e catar piolhos torna-se filosofia, procurar descrições desses atos é ler dois mil e quinhentos anos de história do pensamento no agora. Qual seria a ideia em-si do ato de lamber os dedos sujos? Seriam filhos de sapateiros? Eles nem sequer ofereceram um pedaço dessas frutas para quem pesquisa! O clima ameno, a brisa da tarde e a despreocupação fazem dessas cenas um convite para apreciar em ideias um doce sabor. Apreciação que cria uma escrita que está além dos quadros, em outro verbo.

Imagem 1 - Pintura de Bartolomé Esteban Murillo. *Meninos comendo uvas e melão*, 1645-1646.



Imagem 2 - Pintura de Bartolomé Esteban Murillo. *The Toilette*, 1670-1675.



Quem precisa ensiná-la a ver? Assim como a marquesa ela está pensativa. Pensativa?! Mas em que ela pensa? A filosofia da educação permite ver uma pedra pensar? Como descrever a ausência de olhar em forma de poesia? Como traduzir isso numa carta? Como é complicado escrever, ou melhor, contratraduzir pedras polidas em linhas numa missiva, em papel impresso.

Imagem 3 - *Juno de Ludovisi*



Imagem 4 -Torso Arcaico de Apolo

Mas nunca alguém irá ver como foi lapidar essas vagas, contornar esse peitoral. Foi num dia de chuva? Assim como nestas palavras, só aparecem as palavras. Criar produz eternas elisões. Teu pai te queria deus e eterno, mas ele não vê o que hoje está na frente de quem pesquisa. E, ao pesquisar, encontra um poeta que verseja assim sua imobilidade: “Não conhecemos sua cabeça inaudita / Onde as pupilas amadureciam. Mas / Seu torso brilha ainda como um candelabro / No qual o seu olhar, sobre si mesmo voltado”. Sim, não “conhecemos” uma parte de seu corpo, por isso Platão e Aristóteles te rejeitam? Por isso Bourdieu te odeia? Mas os operários passeiam contigo de mãos dadas pelos parques numa tarde em um final de semana. Escreva como foi para todos que queiram ler. Como seria sua *Aufklärung*, para diminuir a dificuldade de compor esta *Aufklärung*?



Faltam tantas linhas para quem somente vê a falta. Que enredo seus pedaços vivos narram, talvez o desejo de comer uvas? Ler cartas? Ou, simplesmente, abrir uma janela? Como esses corpos sem mãos poderiam ajudar a digitação de um trabalho acadêmico? Como eles poderiam andar e encontrar debates e palestras na França? Como ele poderia conversar se não tem boca, sequer cabeça? Que imobilidade é essa que se movimenta? Como escrever isso em palavras? Uma tese precisa das partes que te faltam? Restaurar com letras as pedras! Academicamente pode? Quem viria as mãos que te digitam. As dificuldades, as noites varadas lapidando mármore e adjetivos. Assim como seus invisíveis lábios, ele sorri – sem que ninguém o ouça - a cada avanço de página. Mãos invisíveis que viram ideias. Elidir é parte de um verbo, é parte da criação.

Imagem 5 - *Torso de Belvedere*

Embaralhar critérios sobre a questão da emancipação nas ideias rancierianas estaria ligado não somente à questão de as inteligências serem partilhadas de forma equânime e que um espectador é potente enquanto sujeito capaz de narra-se ativamente e construir suas próprias leituras. Ainda há um outro partilhar que se constrói em situação similar à das cartas. Em alguns textos de Rancière, aparece a descrição de uma vivência, que fora publicado em jornal proletário de 1848:

Acreditando-se em casa, enquanto não termina o aposento que está taqueando, ele gosta de sua disposição; se a janela se abre para um jardim ou domina um horizonte pitoresco, por um instante seus braços param e em pensamento ele plana para a espaçosa perspectiva, a fim fruí-la melhor que os donos das habitações vizinhas (RANCIÈRE, 2012, p. 61).

O relato de um trabalhador braçal apreciando esteticamente uma casa ou uma mansão e o jardim de alguém de outra classe social. Um nobre, um rico, dono de empresa? O que importa tanto no texto de 1830 quanto no de 1848 não seria a questão dos movimentos

revolucionários que estão em ebulição na Europa, em particular, na França, nem sequer o entusiasmo causado por eles. O importante, no caso pensado por Rancière, seria atentar ao fato de que ninguém precisou ensinar os missivistas e nem o marceneiro que trabalha na casa ou mansão a terem momentos prazerosos de fruição. Eles são capazes de construir essa leitura por si e partilhá-la como qualquer um, de qualquer classe social, em qualquer época. Isso significa que não apenas seus potenciais intelectivos são partilháveis e equânimes, mas, também, suas sensibilidades. A capacidade de apreciar um ambiente de forma livre e desinteressada é igual neles e em todos os seres humanos. No ato de apreciação, os operários foram espectadores ativos e passivos. Nesse caso, atividade e passividade reportam à noção filosófica de partilha do sensível. Essa noção, elaborada por Rancière, é construída na pensatividade do regime estético da arte, a partir de diálogos e seguindo rastros de outros pensadores, como Kant. O filósofo alemão, na “Crítica da Faculdade do Juízo” (2005), afirma que a apreciação de um objeto e a sua predicação como belo é sempre um juízo particular, livre e desinteressado. O desinteresse e a liberdade seriam elementos existentes num momento que visa, apenas, uma fruição estética. Tentar abarcar com critérios racionais essa relação seria impossível, pois dela não há como construir um conceito necessário e universal. A produção de juízos estéticos é caracterizada por ser uma potencialidade comum aos seres humanos, todos são potencialmente capazes de fruir esteticamente, numa relação cujas sensibilidades movem-se na construção de juízos. Essa capacidade é universal, embora não produza universais. Qualquer um frui, passivamente. A passividade é elemento presente no escopo da elaboração conceitual. Se não cria conceitos, de forma racional, é apenas receptivo no sentido de não ter a finalidade de produzir um saber objetivo, ou seja, é lançar um olhar desinteressado e livre sobre aquilo que aprecia sem predicá-lo dentro de certos critérios racionais que, supostamente, excluem pareceres subjetivos.

Segundo Rancière, o pensamento kantiano constrói uma concepção de comunidade humana onde todos possuem a capacidade de apreciação estética de forma paritária, com o mesmo potencial de fruição, sem finalidades objetivas. Ou seja, as sensibilidades nos seres humanos são independentes de contextos históricos e condições sociais. Porém, para o pensador francês, existe uma dicotomia entre objetividade e subjetividade nessa elaboração do juízo estético: se uma é fabricadora de saberes racionais, a outra é excluída desse processo. Reforça-se, assim, a ideia de que existe uma cisão no âmbito do conhecimento. Embora as sensibilidades sejam potencialmente iguais nos humanos, elas comportam divisões entre o sentir e o pensar: em um momento há atividade, em outro,

passividade. Essa divisão também se constitui no campo social porque promulga que há aqueles competentes para construir obras e aqueles que, apenas, conseguem fruí-las.

Nessa esteira, Schiller, em sua “A Educação Estética do Homem” (2010), tenta reformular a divisão entre passividade e atividade promovendo uma suspensão e uma supressão entre os saberes objetivos - que são ativos - e a subjetividade estética passiva. Entretanto, ao suspender e suprimir tais saberes, os termos ainda continuariam, a contradição não. Não seria um estado neutro, mas de neutralização. Eles existiriam juntos, maximizando-se, sem subjugarem-se ou que um é oposto ao outro. Sensibilidade e pensamento jungem-se e formam um momento estético único. Essa união-anulação composta em um interstício se encontra no impulso lúdico do jogo. Jogar com a beleza seria diferente de somente senti-la ou, exclusivamente, pensá-la. Segundo Schiller, no jogo, a fruição é ativa e passiva sem entrechoques, a concomitância é a própria condição de existência harmônica entre ambos. Juntas, no jogo lúdico, potencializam a liberdade e a sensação de fruição estética. No jogar com a beleza, há pensamentos assim como movimentos da sensibilidade. Cria-se um estado rico e sublime. Uma outra neutralização acontece concomitante a esse momento estético: as obrigações sociais ou as imposições das lógicas ordinárias do cotidiano desfazem-se. As amarras que hierarquizam e prendem as sensibilidades e os pensamentos em modelos de conduta, deveres morais, pensamento e sentimentos dessimétricos são desfeitos. Dessimetria seria aquilo que não joga esteticamente com o belo, ou seja, quaisquer fins, razões, imposições e obrigações do mundo social, do cotidiano que impõem obrigações alheias à beleza estética são anulados nesse estado. Nele, segundo Schiller, o homem é livre. Liberdade por potencializar suas sensibilidades e pensamentos e por não estar determinado pelas amarras dos jogos e dos conflitos de poder social.

Tanto esse momento estético refletido por Schiller quanto a questão do juízo debatida por Kant apresentam a apreciação estética como uma potencialidade existente em qualquer sujeito e em qualquer época, ela é universal. Independente de contextos históricos, todos são capazes de atingir esse estado estético. Schiller conclui que:

No Estado estético, todos – mesmo o que é instrumento servil – são cidadãos livres que têm os mesmos direitos que o mais nobre, e o entendimento, que submete violentamente a massa dócil a seus fins, tem aqui de pedir-lhe assentimento. No reino da aparência estética, portanto, realiza-se o Ideal de igualdade [...] (SCHILLER, 2010, p. 135).

Essa “democracia” da igualdade de sensibilidades é encontrada por Schiller no estilo de produção e nos sentimentos expressados pela arte na Grécia clássica. Ele cita como

exemplo um “rosto” sem corpo, a estátua de Juno de Ludovisi (imagem 3). Nela, reina uma serenidade absoluta, um olhar que não se sabe para o que e para onde olha. Está ela despreocupada de qualquer obrigação e sentimento, está num ócio contemplativo somente atingido se desfeitas as amarras das obrigações sociais e morais. A estátua atinge a dignidade humana que somente os efeitos do estado estético poderiam levá-la a fruir. Semblantes humanos em um mundo cotidiano repleto de olhares talhados de preocupações, de problemas a solucionar, feições de medos, raiva, dor, não cabem na feição dessa deusa Olímpica. Ela os neutraliza, como, também, neutraliza a divisão entre atividade e passividade, embora ambas existam neste suave rosto humano de pedra. Pensar e sentir potencializando-se ao máximo na deusa feita estátua. Schiller reflete:

Não é graça nem dignidade o que nos sugere a soberba face de uma Juno Ludovisi; nenhum dos dois estados por ser os dois ao mesmo tempo. Conquanto a divindade feminina exija nossa adoração, a mulher divina inflama nosso amor; mas enquanto nos rendemos à candura celestial, sua autossuficiência celestial nos faz recuar. Toda figura repousa e habita em si mesma, criação inteiramente fechada que não cede nem resiste, como se estivesse para além do espaço; ali não há força que lute contra forças; nem ponto fraco em que pudesse irromper a temporalidade (SCHILLER, 2010, p. 77).

Arte e vida juncadas em um estado único. Juno está fluindo um momento sem opostos e sem hierarquias. Neste momento, a razão deixa de ser, exclusivamente, ativa e a sensibilidade, deixa de ser, somente, passiva. Essas duas instâncias da sensibilidade humana coexistem harmonicamente. Como o trecho supracitado menciona, não existe força que se oponha a outras forças, existe um estado de anulação em uma experiência que não cinde a beleza e nem o pensamento, mas os presentifica ao mesmo tempo, sem pugnas.

A essa estátua ou cabeça sem corpo, Rancière “junta” um corpo sem cabeça, o Torso de Belvedere (imagem 5). Na realidade, o pensador francês se apropria da descrição feita por Winckelmann⁵ dessa escultura. Rancière descreve as descrições do historiador alemão e como, também, num poema inacabado, constrói sua possível interpretação. O pensador francês mistura seu olhar ao de Winckelmann e ao de outros olhos, isto é, aos olhos sem olhar da Juno. Rancière faz uma comparação: o olhar, o semblante da deusa em pedra polida assemelha-se à ausência de membros do Torso. Ambas as estátuas representam a plenitude do estado estético entre atividade e passividade. Rancière, em sua descrição, enfatiza o quanto o Torso anula, na ausência dos seus membros, quaisquer ordenações hierárquicas, sejam elas sociais, morais ou intelectuais. Se não há braços, não tem como o

⁵ Rancière não cita a fonte original dessa descrição.

Torso dizer qual fora o seu trabalho ou em que posição eles se encontram. Se não há olhos, não tem como saber para onde estes olham. Se não há face, qual seria a sua expressão? Se lhe faltam as pernas, em que ele se apoia e como elas estariam? Qualquer tipo de antecipação de leitura dessa obra seria anulada. Porém, tanto para o filósofo francês como para o historiador alemão, seria possível ler e inferir a partir dos membros restantes da estátua que se refere a Hércules em repouso depois de completar seus doze trabalhos, regozijando-se dos seus feitos em um momento que também o destitui de quaisquer obrigações. Um ócio prazeroso junto com o desfrute de pensamentos e lembranças da consecução dos seus labores. Segundo Rancière, a descrição desse estado incorporado nas linhas do que sobrou da estátua atingiria o mesmo estado estético representado pela Juno, proposto por Schiller.

Num regime comum de escrita e de leitura, ficaria difícil entender como seria possível ver o que está ausente nessas estátuas. Mas a lógica cujo ato de ler e escrever constrói ou reconstrói a partir dos membros presentes aqueles que faltam ou que refletem pensatividades num olhar sem olhos, ou ainda: descreve uma posição corpórea sem a figuração completa do corpo, que lapida e dá existência ao que supostamente não existiria mais e “encarna” noções filosóficas em traços lapidados em pedras ou “lapidados” em pinturas, segundo Rancière, segue os mesmos preceitos com que Rilke poetizou outra estátua desmembrada: “O torso Arcaico de Apolo” (foto 4). As partes corpóreas ausentes são descritas e recompostas. Elas são lidas, inferidas, amplificadas, versejadas nos traços do que restou. A palavra procura, através de uma escrita trabalhada esteticamente, fazer ver o que não se encontra presente. Não seria apenas preencher ausências. O que não está na pedra também está; presentifica-se um “mármore” construído na palavra, e ainda: o que falta na escultura sai da materialidade dela e atinge outros possíveis, atinge, inclusive, o olhar de quem a aprecia. Este olhar é um convite a produzir pensatividades sobre o regime estético da arte. Rilke finaliza o poema com os seguintes versos: “Pois nela [na estátua] não há lugar/ Que não te mire: precisas mudar de vida”⁶.

Esse “mudar de vida”, que é proposto pela estátua que mira o espectador por todos os lados, é uma desconexão que Rancière conecta a outro momento, um outro agora - às aulas de estética de Hegel. Este pensador que conhecia as ideias de Schiller e Kant apresenta a seguinte leitura de dois quadros de Murillo (Imagens 1 e 2).

⁶ Rancière não cita a edição e o ano de publicação dessa obra.

[...] também aqui o assunto pertence à natureza vulgar; a mãe cata os piolhos de um rapazinho que vai mordiscando tranqüilamente uma côdea; num outro quadro análogo, duas figuras de mendigos andrajosos comem melão e uvas. E interior e exteriormente transparece, através desta miséria e desta seminudez, um tão perfeito descuido que traz consigo profundo sentimento de saúde e de alegria de viver. Este descuido, esta indiferença para com o mundo exterior; esta liberdade interna que o exterior não pode atingir; forma o conceito do ideal. [...] O mesmo sentimento de satisfação nos causam os rapazes pintados por Murillo. Nada de alheio lhes interessa, nada de alheio os preocupa, e não porque tenham uma inteligência obtusa, mas porque estão contentes e felizes como os deuses do Olimpo, não fazem nada, nada dizem, mas são homens de uma só peça, que ignoram o depauperamento e a não-liberdade em si, o que os torna virtualmente aptos para tudo, de tal modo que temos a impressão de que esses rapazes são senhores de um destino que não podemos sequer adivinhar (HEGEL, 1996, p. 200-201).

Em cenas prosaicas, a vida de mendicantes é retratada de forma sublime e despreocupada e, ainda, é comparada à serenidade dos deuses gregos. Eles não são a Juno, mas também atingem o mesmo estado de graça que a beleza estética proporciona a esta deusa. O “mudar de vida” que Rancière lê no poema de Rilke seria uma desconexão em que apenas certo extrato social poderia fruir o estado estético pensado por Schiller. Mudar de vida é a mudança de uma lógica corpórea ou daquilo que se espera que o corpo seja nos jogos de poder social. Corpos de mendigos com o mesmo potencial e no mesmo patamar de fruição que os dos deuses. As sensibilidades são equiparadas, sem hierarquizações. É assim que Rancière lê essa passagem de Hegel junto à de Rilke e junto ao Torso arcaico.

Este percurso pelo juízo kantiano, o lúdico de Schiller, as estátuas desmembradas e suas descrições, as aulas de Hegel, junto com as questões dos regimes ético, estético e representativo seriam alguns dos elementos que compõem a noção de partilha do sensível proposta por Rancière. A ela juntam-se, também, a questão da emancipação do espectador, pensada pelo viés da igualdade de inteligências e da filosofia panecástica. A junção dessas noções serve para elaborar a pensatividade de como seriam partilhadas as sensibilidades na atualidade. Como é pensada a distribuição desse potencial? Ela é igual em todos? Ou existem privilegiados e excluídos nesse processo? Quem pode ver e como pode ver? Quem pode sentir e como pode sentir? Quem pode pensar e como pode pensar? Essas perguntas se refletem não apenas no campo artístico, elas reportam a quem teria direitos à participação desses estatutos políticos em determinado seio social. Ou seja, quem teria o direito a ver, sentir e pensar em certos jogos de poder. E quais instrumentos sociais surgiriam para coibir ou promover a circulação das imagens e dos que têm direitos a fruí-las e produzi-las.

Se a partilha é equânime, todos na sociedade são potencialmente capazes e iguais em suas sensibilidades. Os vincos políticos e sociais formam uma analogia em consonância

com a igualdade proposta pela partilha, mas, se há divisões, formam-se noções como a dos capazes e dos incapazes de desfrutar a ordem do sensível. Assim, cria-se uma ordenação política hierárquica entre quem pode e quem não pode acessar o direito de usufruir e potencializar suas sensibilidades. Rancière, para pensar sociedades onde há quinhões desses potenciais, utiliza o termo divisão da sensibilidade e ordem policial. A divisão não se situa apenas na questão de que há os que podem e os que não podem ver, pensar e sentir, tal divisão também se constrói na circulação das imagens e no campo político social. Uma sociedade em que circula tal divisão precisa de uma ordem policial, noção utilizada por Rancière para pensar os instrumentos que tentam manter e capturar as sensibilidades dos indivíduos em determinadas funções e papéis sociais. Essa captura tem como objetivo fazer valer a ideia de que há lugares e modelos prefixados dentro da sociedade e cabe às pessoas se adaptarem ao que lhes compete nela. Nesse instrumento de adaptabilidade, as sensibilidades são compartimentadas de forma estanque e deve-se, em certa ordenação social, mantê-las harmonicamente no papel que lhes é prescrito.

Talvez, para ficar mais elucidativo, Rancière reflete acerca das contraposições do caráter livre, comum a todos e sem fins intelectivos do juízo estético. No livro “A Distinção”⁷, o sociólogo Pierre Bourdieu questiona o teor livre e desinteressado dos juízos estéticos e as sensibilidades, as quais não estão ligadas a questões sociais e históricas. Segundo esse sociólogo, o etos estaria ligado sim a relações de jogos de poder e de classes. Afirmar que as sensibilidades prescindem de contextos sociais seria apenas reforçar teorias filosóficas diletantes e alienadas que denegam a realidade social e escondem a existência dos que têm gostos refinados, pois possuem capital para adquirir alta cultura em relação àqueles que são excluídos de tal processo. Para Rancière, por mais emancipatório que tais ideias possam parecer, elas estariam vincadas ao regime ético, visto que no platonismo existiam tipologias sociais e, nelas, cada classe possuía seu etos. A divisão das sensibilidades era composta pelas distinções das almas em minerais imiscíveis e diferentes ou mesmo na questão do regime representativo, cujos escravos tinham sentimentos diferentes de seus senhores e, por isso, elas eram manifestações menores nas encenações trágicas. Dessa forma, a ordem policial seria repotencializada em teorias que elaboram o assujeitamento dos corpos e as sensibilidades nessas divisões.

Rancière equipara o teor dos pensamentos de Bourdieu às lógicas que deram origem aos regimes representativo e ético, pois, neles, temos a representação trágica no

⁷ Rancière não cita a edição nem o ano de publicação dessa obra.

aristotelismo categorizando a irrelevância da bondade dos escravos e no platonismo a incapacidade de o sapateiro ser um governante. Sob a ótica da partilha do sensível, na esteira do juízo estético, o que Bourdieu elabora seria uma divisão das sensibilidades no universo de apreciação das artes, pois, para ele, as classes sociais não possuem o mesmo etos. Tal divisão e hierarquia aprisionam os corpos e o potencial de fruição dos seres humanos dentro de concepções sociais, além de prefixar o que se espera das sensibilidades.

Para se contrapor à perspectiva de Bourdieu, Rancière cita vários exemplos na arte cujos personagens retratados são “simples” ou de “castas baixas” ou de “classes inferiores”, que rasgam o véu da adaptabilidade de ordem policial da divisão das sensibilidades nos regimes ético e representativo e criam seus próprios enredos no âmbito do sentir, ver e pensar. Rancière exemplifica a questão anterior utilizando alguns exemplos, como as histórias das serviçais Germinie Lacerteux e Felicité, esta personagem do conto “Um coração simples”⁸, aquela do romance “Germinie Lacerteux” (1865), dos Irmãos Goncourt, que se juntam ao drama de Emma Bovary, protagonista de um dos mais aclamados romances de Flaubert, “Madame Bovary” (1857). Para Rancière, tais personagens são: “a família daquelas filhas de camponeses que se provam capazes de sentir qualquer desejo violento, assim como qualquer aspiração ideal” (RANCIÈRE, 2010, p. 6). Mulheres que, antes de protagonizar esta visibilidade, seriam vistas apenas das janelas de uma carruagem ou trabalhando como serviçais nos enredos dos romances.

Temos, ainda, para exemplificar esses personagens que criam seus próprios enredos no âmbito do sentir, ver e pensar a questão das pinturas holandesas presentes na “Estética” de Hegel, que retratam cenas de cabarés e tabernas, ou mesmo os já mencionados quadros de Murillo. Na atualidade, exemplos elaborados por Rancière dessa subversão na ordem adaptativa vindos da arte, seriam os filmes do cineasta português Pedro Costa: “Osso” (1997), “No quarto com Vanda” (2000) e “Juventude em marcha” (2006). Estes mostram a vida dos imigrantes cabo-verdianos em Portugal ou dos proscritos sociais em seus ambientes de convivência nos subúrbios, narrando como são seus conflitos existenciais. São estes filmes que abordam esses universos sem elaborar “teses” sociológicas para explicar o porquê da situação dos personagens. Eles e seus respectivos lugares de vivência são esteticamente importantes para elaboração de qualquer intelecção e sensibilidades. Nessa mesma orientação, há a intervenção do grupo *Acampamento Urbano* que, na periferia de Paris, montou o projeto

⁸ Idem.

“Eu e nós”, construindo um espaço que remetia qualquer um a uma fruição estética solitária e sem quaisquer fins práticos

Aquele lugar vazio desenha ao inverso uma comunidade de pessoas que tenham a possibilidade de ficar sozinhas. Significa a igual capacidade dos membros de uma coletividade para ser um *Eu* cujo juízo possa ser atribuído a qualquer outro e criar assim, com base no modelo da universalidade estética kantiana, uma nova espécie de *Nós*, uma comunidade estética dissensual. O lugar vazio, inútil e improdutivo define uma ruptura na distribuição normal das formas da existência sensível e das “competências” e “incompetências” a ela vinculadas (RANCIÈRE, 2012, p.63).

Essas obras denegariam o campo político e social por estarem esteticamente vinculadas a manifestações das sensibilidades pelas sensibilidades, pelo prazer desinteressado e sem finalidades, preconizando o potencial sensitivo como um comum a todos. Isto não quer dizer que o juízo estético não seja uma noção política, ele o é, mas de uma maneira diferenciada, a partir de suas próprias construções e elaborações, de seus pressupostos de criação. Qualquer obra, a partir da questão do vinco mimético, se insere em toda uma problemática que questiona o que seria ficção e realidade, partilha e divisão e ordem policial na relação entre arte e jogos do poder.

A ordem policial, assim como a divisão e a partilha do sensível, são construções que aparecem em todos os regimes da imagem, mas cabe ao regime estético elaborá-los a partir de três movimentos já explicitados: a crítica, o dissenso e a ficção. Lembrando que o movimento crítico é o de separação e constituição dos critérios internos de cada regime. São os elementos que em um primeiro momento são “intransitivos”.

Nessa “intransitividade”, criam-se suas noções. Hegel, em suas aulas, descreve quadros que retratam cenas cotidianas de meninos pobres comendo uvas e melão e uma mãe a catar piolhos, posteriormente, propõe que eles possuem os mesmos potenciais de sensibilidade dos deuses gregos. Eles, enquanto fruidores, são esteticamente equânimes. Eles atingem o estado estético ao qual Schiller tentava resolver a divisão que ainda se fazia nas sensibilidades pelos juízos construídos nas categorias kantianas, mesma divisão anulada pelas estátuas desmembradas, elas não “permitem” dividi-las entre pensamento ativo ou sensibilidade passiva. Elas são os dois estados no mesmo estado. Segundo Rancière, as situações personificadas pelo Torso, por Apolo e pela Juno ou pelos quadros que foram apresentados “são” o estado lúdico proposto por Schiller. Seriam elas, antes, experiências que anulam quaisquer divisões entre quem é e quem não seria capacitado para ler e produzir e fruir esteticamente obras, mas tal anulação também se faz no âmbito social e político, pois ela anula a concepção entre capacitados e não capacitados, entre especialistas e não especialistas,

entre intelectualidade ativa e sensibilidade passiva, e trabalhadores braçais e intelectuais, camponesas e rainhas. Nesse sentido que as estátuas, segundo Rancière, desconectam-se de uma lógica dentro da sociedade. Os braços amputados não permitem dizer onde, como e para que servem. Nem olhares, nem posições; não dá para prefixar socialmente qual seria a função delas, assim como ocorre com o marceneiro a taquear a casa ou a mansão quando este desconecta o seu olhar daquilo que se espera das suas funções braçais, quando ele se apropria do ambiente mais do que o próprio dono e o frui. Neste momento, o marceneiro atinge o mesmo estado de serenidade e paz dos olhos sem olhos e dos corpos sem pés e mãos. Ele ainda possui os braços, mas estes criam uma outra lógica de desconexão ao que supostamente caberia a um trabalhador braçal, ou seja, aquele ambiente não seria adequado para o corpo de alguém oriundo de outra classe social. A ele cabe trabalhar e ir embora, ou, subservientemente, confirmar com seu trabalho que aquele espaço socialmente produzido não faz parte do entendimento de sua vida. Com o olhar, ele desconecta a suposição de que um trabalhador não pode apreciar um ambiente como esteta, de forma livre e desinteressada. Ele é as estátuas, os meninos comendo frutas, com seu corpo ele joga esteticamente com o ambiente. Não somente ele, mas os missivistas que apreciam bucolicamente um domingo de primavera. Toda uma ordenação social elaborada para que eles apenas tenham a função de trabalhar é anulada nessas experiências. Aos operários que trocam cartas, o domingo não seria um dia de descanso para o retorno estafante de uma árdua e alienante jornada semanal de trabalho, esse dia se torna a oportunidade de eles exercerem suas sensibilidades e seu potencial intelectual, tal qual o faria um filósofo. Ninguém precisa ensiná-los a ser assim. Neste ponto, encontram-se o juízo estético, a filosofia panecástica e a igualdade das inteligências: além deles fruírem como qualquer um, também conseguem narrar-se por si mesmos e construir seus saberes sem se submeterem ao auxílio de competentes que tentam explicar-lhes como deve ser feita tal narrativa. As cartas juntam-se às estátuas. Nelas, não se lê apenas uma narrativa de fim de semana, as linhas traçadas nas escritas e nas pedras elaboraram uma filosofia que também anula e suprime ordenações hierárquicas e dessimétricas no campo das inteligências e que se completa com uma partilha equânime das sensibilidades.

O movimento crítico une-se ao dissenso quando se promove a “transitividade” das ideias apresentadas acima se imiscuem na ordem social e política que se encontram vinculados nos regimes das imagens. Segundo Rancière, isso provocaria um embaralhamento dos papéis e das ideias que estes regimes têm sobre o espectador e sobre a emancipação. Esse embaralhar seria um momento importante para refletir o que seria um espectador emancipado. Uma partilha do sensível, elaborada de forma que as sensibilidades e os potenciais intelectivos

sejam um comum equânime a todos, entra em choque com as noções dos regimes ético e representativo. Exemplo disso seriam as obras de arte apresentadas no início deste trabalho, as fotos e as intervenções artísticas supõem um espectador que precisa ser emancipado. E, nesta suposição, tais intervenções apresentam como poderia ser essa emancipação. Elas partem de um pressuposto: a ignorância de quem aprecia tais obras e os saberes alocados nelas que poderiam promover uma saída da minoridade. Elas antecipam o que querem de quem as aprecia como, também, instruem o olhar para algum lugar. Esse direcionamento pressupõe que o olhar precisa ser direcionado e que, sozinho, ele não conseguiria construir-se. As inteligências e as sensibilidades são socialmente hierarquizadas, ou seja, há os que constroem instrumentos de emancipação e os que apenas podem fruí-las.

As teorias que tentam emancipar o espectador estariam dentro dessa mesma lógica, nelas, supõem-se saberes que poderiam emancipar aqueles que precisam ser emancipados. Mas, ao mesmo tempo, remetem o olhar do espectador a um mundo rápido, fluido, cujo pensamento crítico seria difícil de ser elaborado. Essa falta de elaboração também cria a culpabilidade daqueles que não conseguem sair desse movimento alienante e escasso de reflexões emancipatórias. A circulação dos saberes críticos apresentados desta forma cinde o real, dividindo o mundo em aparência e essência. Uma realidade que engana e uma que poderia emancipar quem a conhecesse. Nesse sentido que os dissensos, segundo Rancière, são ficções, pois criam corpos, criam saberes, criam leis e políticas, posições sociais, criam capazes e incapazes, criam realidades. Os trabalhos artísticos ou as teorias que pressupõem divisões entre aparência e realidade não fugiriam de uma lógica platônica que divide o mundo entre simulacro e essência ou, como na Poética, que instrumentaliza a arte para determinados fins. Ambos pensadores clássicos, Aristóteles e Platão, repotencializados nos regimes, compõem divisões entre um mundo intelectual, perene, e um outro mundo, o das meras opiniões, acidental, ou o mundo da poesia universalizante e o das narrativas caóticas da história. Ficções que se compõem em outras ficções. Ficção não seria o oposto à realidade, mas tal oposição é também um ato ficcional. Os regimes fabulam, dividem e hierarquizam suas realidades, cindindo o que seria a emancipação da não emancipação, o espectador crítico e o espectador alienado. Por isso, Rancière rejeita a ideia de obras que ensinam de maneira ética ou representativa como “ver” o real ou a ideia de obras que se inserem num real diferente da ficção, pois elas acabam por criar outra ficção: a que existe somente o real enquanto forma de intervenção política. A política também é uma ficção no sentido de elaborar disposições corpóreas, ela pressupõe papéis a serem seguidos socialmente, ela inventa seus capazes e incapazes, suas instituições e seus porquês. Ela configura como seria

uma possível divisão dos espaços do tempo, assim como do ver, pensar e sentir. Todas essas ordenações são ficções que ordinariamente se apresentam como realidade. Elas tentam configurar as sensibilidades e construir subjetividades políticas. As obras de arte, que supostamente anulam seu caráter fictício para se inserirem no real político, esquecem que também estão fabulando outras ficções, como, por exemplo: a de que a política existe isolada da arte e que os saberes artísticos não existiriam enquanto realidade social e política.

Pela apresentação de Rancière da noção de partilha do sensível, pode-se depreender que para tal ideia a arte é dissensual, justamente porque ela é um saber que produz visibilidades e que se desconecta de certas lógicas rearranjando as ordenações sociais. A arte reconfigura as divisões que tentam impor quem pode ver, sentir e pensar. Na arte, possibilidades de vivências e sujeitos surgem, neste campo, as sensibilidades são rearticuladas, os espaços sociais são questionados. Nesse movimento, a fabulação artística acaba por interpelar as construções políticas, mas ela só o faz enquanto for arte no sentido de ser uma elaboração estética e não uma elaboração que se auto-anula para criar fins políticos.

O dissenso entre arte e política em Rancière é um choque de regimes heterogêneos, um choque entre elaborações sensíveis da arte e da política. A emancipação do espectador, pensada a partir das discussões que constituem a noção estética da partilha do sensível, dificilmente será promulgada por leis ou por governos republicanos e seus possíveis entusiasmos emancipatórios ou por leis oriundas de um filósofo rei. A política “finge” uma pacificação, um consenso que a arte enquanto arte se nega a confirmar. Isso significa que a partilha do sensível produz certas visibilidades que ficariam invisíveis no movimento consensual configurado no plano social e ordenado por certos governos, ou seja, a política é instrumentalizada para criar consensos na sociedade. Já a partilha, como é elaborada, emerge-se para produzir dissensos. Em que espaços políticos circulariam tal noção? Que governos aceitariam equanimidade refletida pela partilha? Uma monarquia? Senadores representantes do povo? Quais sistemas educacionais compartilhariam inteligências sem mestres explicadores e aceitariam que alguém pode ensinar o que não se sabe? Ou em qual campo acadêmico uma teoria filosófica é tão importante como a narrativa de vida de um sapateiro?

Segundo Rancière, a própria existência da partilha é política por ser uma ficção, uma produção elaborada esteticamente. Ficção que versa sobre a não necessidade de anular a arte enquanto arte para que esta se choque com a política enquanto política e que, ao se chocarem produzam, ambas, movimentos dissensuais. A arte, quando se propõem a resolver sociologicamente o real, se refreia, se anula, perde seu potencial no movimento consensual. Ela transmite a ideia de ser capaz de resolver os conflitos políticos ficcionando um

apaziguamento promovido por quem possui saberes competentes e emancipatórios. Esse tipo de ideal artístico, segundo Rancière, é característico do âmbito ético e representativo da imagem, pois nesses regimes o labor artístico é instrumentalizado para determinados fins, tanto pedagógicos quanto políticos. Em Aristóteles, a ficção é diferente da narrativa histórica, em Platão, as imagens que não são próximas do real intelectualivo têm de ser anuladas. Em ambos os pensadores, existem divisões das sensibilidades e divisões do “real” e os dois filósofos clássicos são repotencializados em obras de arte que desejam ser exclusivamente políticas ou didaticamente instrutivas. Rancière ainda enfatiza que ambos criam ficções no sentido de criar seus sujeitos ou cidadãos, suas realidades políticas e as disposições de adaptação das sensibilidades na organização social, como na ordem policial. Dessa forma, ficção não seria o oposto da realidade, seria uma maneira de configurar visibilidades que se apresentam como “real”. Real este que, em Rancière, também é uma ficção.

A emancipação do espectador nesse sentido não estaria em obras que se propõem resolver conflitos sociais ou instruir um sujeito a como fazer isso. A instrução direcionada para um fim remete à questão pedagógica do ensino embrutecedor. Para Rancière, movimentos como os das estátuas, dos meninos ociosos, do juízo estético, da filosofia panecástica na partilha do sensível inserem-se na emancipação do espectador, não por que, de forma representativa, preconizam uma intervenção social engajada e que, de forma ética, suprimam a arte para ensinar a ver o que seria emancipar. Eles, em seus próprios movimentos, elaboram reconfigurações das sensibilidades. Criam seus dissensos e tocam na política, que seria outro movimento dissensual. Os exemplos construídos pelo pensador francês para propor a noção de partilha do sensível estão necessariamente em conflito com concepções políticas que podem ser extraídas do regime ético e representativo. Se nesses dois regimes temos hierarquias, temos ordenações sociais estratificadas, temos competentes e incompetentes, temos aqueles que podem fruir, ver e pensar, no regime estético temos a anulação dessas disposições e das dessimetrias. Nele, o espectador, as inteligências e as sensibilidades impõem-se como um movimento de igualdade e potência. O espectador é sujeito criativo e ativo, não é um néscio que precisa ser instruído para entender quais seriam as imagens certas e as erradas ou para diferenciar uma circulação imagética alienante fruto da lógica de consumo.

O que Rancière tenta elaborar é a ideia de que as imagens produzem um universo de questões tanto sociais quanto políticas. E, nesse ínterim, há noções que constituem como seria determinado espectador e como seria o processo de emancipação em tal ou qual concepção imagética. Além da imagem não ser um algo em si, os elementos indissociáveis a

ela também não o são. Não há o espectador em si, muito menos a emancipação em si. Quando alguém, um aluno, por exemplo, vê uma imagem, ele estará se inserindo nesse universo amplo de discussões. Qual espectador ele seria nesse olhar? O que a imagem “deseja” dele? Qual sistema político, social e qual cosmovisão está presente na imagem vista? Um aluno, qualquer aluno, ao ver uma imagem, qualquer imagem, possui potencial para escrever e desenhar com seu olhar, talvez, uma filosofia, talvez, uma concepção educacional e, talvez, uma ideia de si mesmo, num jogo de “n” possibilidades a partir das questões intrínsecas aos termos *imagerie* e *imagéité*, presentes neste trabalho. As questões ligadas à emancipação do olhar do aluno poderiam ligar-se a outro tipo de emancipação e as questões que, pela ótica de Rancière, se direcionam para a imagem enquanto arte. Esta, no campo artístico, vinca-se à questão da igualdade das inteligências e à igualdade das sensibilidades. Igualdades que reverberam na política. Mas a imagem tem suas reflexões internas no regime estético, suas pugnas, suas violências e harmonias. Ela se entrelaça a filosofias e a propostas estéticas. Deste entrelaçar-se, tem-se os termos *imagéité* e *imagerie*, que produzem a concepção sobre a pensatividade das imagens, pensatividades semelhante às últimas palavras do livro *O Mestre Ignorante* de Rancière: “O Fundador [Jacotot] havia predito que o Ensino Universal não vingaria. É bem verdade que havia acrescentado, também, que ele jamais morreria” (RANCIÈRE, 2010, p. 191). Algo não vinga, mas jamais morre. Algo persiste em recomeçar em outros momentos, em outra temporalidade. Principalmente, quando a imagem ficou pensativa.

LISTA DE IMAGENS

- Intervenção René Francisco (p. 71)
- Intervenção René Francisco (p. 72)
- Intervenção René Francisco (p. 72)
- Intervenção dos *Yes Man* (p. 73)
- Exposição Rirkrit Tiravanija (p.73)
- Exposição Rirkrit Tiravanija (p.74)
- Exposição Matthieu Laurette (p. 74)
- Foto: Ballons (p. 75)
- Foto: Untitle (p. 76)
- Revolução. Contrarrevolução (p. 77)
- Mendigos comendo uvas e melão (p. 100)
- The Toilette (p. 101)
- Juno de Ludovici (p. 101)
- Torso Arcaico de Apolo (p. 102)
- Torso de Belvedere (p. 103)

Capítulo II

a imagem pensativa

2.0. A pensatividade da imagem

A imagem não é a-filosófica, ela produz uma gama de interpelações no universo da filosofia. Pensá-la consiste em inserir-se no campo das questões sobre o espectador e a emancipação, termos aparentemente distantes que podem ser unidos e, posteriormente a tal processo, pode-se refletir acerca das problemáticas que surgem dessa união. Assim, a noção de espectador emancipado cria problemas para pensar questões sobre a imagem, principalmente, quando esta é pensada numa chave que compreende os princípios da igualdade das sensibilidades e das inteligências e quando é compreendida em diálogo com a filosofia panecástica. Esses elementos estão entrelaçados e são intrínsecos ao regime estético da imagem, eles abarcam as questões no âmbito de quem vê, sente e pensa determinadas imagens. Esses elementos formam um complexo de teorias críticas e produções artísticas que circulam e versam acerca da imagem, além de elaborarem visibilidades sobre o sujeito que aprecia e constrói uma apreciação imagética dentro de certas concepções de sociedades. A circulação de noções sobre o sujeito que aprecia uma determinada imagem vinca-se através da mimese a todo um plano social e político.

Embora a ênfase da primeira parte deste trabalho tenha sido a questão do espectador e da emancipação no movimento dissensual dos regimes da imagem, Rancière elabora um outro campo problemático que diz respeito a questões sobre a produção, circulação, fabricação e elaboração das imagens. No regime estético, a imagem é pensada pelo viés artístico, pelos pressupostos das criações no universo das artes. O termo estética, em Rancière, no campo da imagem, tem alguns diferenciais: primeiro, estética é um regime de pensamento sobre a arte; segundo, os pensamentos que surgem desse regime são diferenciados, pois, para elaborá-los, são exigidas posturas e concepções que misturam arte e filosofia. Pensar a imagem no regime estético das imagens é estetizar visibilidades de noções filosóficas. Tanto as imagens quanto a filosofia precisam construir lógicas singulares nesse encontro, ambas se interpelam, se imiscuem, ambas elaboram pensamentos que embaralharam papéis e não respeitam fronteiras, o universo filosófico e o artístico juntos criam visibilidades que dificilmente seriam criadas se eles estivessem separados. A imagem, nesse regime, “estetiza” a filosofia e esta torna aquela filosófica. Divisões são desfeitas, assim, o filosofar constrói-se junto com o trabalho do artista que produziu determinada obra, quase em concomitância, ambos criam algo juntos. Este “ambos” refere-se a um movimento cujo filosofar e a cuja arte criam e recriam saberes. Para dar conta de tal processo, conceitos precisam ser inventados, ressemantizados ou ser “importados”, literalmente, para território

nacional, como no caso das palavras *imagéité* e *imagerie*. A proporção dessas palavras no contexto do pensamento estético deve-se às lógicas e às visibilidades que elas apresentam sobre a imagem. Para o entendimento da primeira palavra estrangeira tem-se como mote a seguinte nota de rodapé que está no livro *O destino das imagens* (2013)

**Imagéité*: neologismo conceitual do francês ausente nos dicionários vernaculares; corresponde à formação de um substantivo abstrato a partir da palavra “imagem”, distinto de “imaginação”. [NT] (RANCIERE, 2013)

Embora seja uma nota de rodapé, e, partindo do princípio que tudo está em tudo, em que um fragmento contém o potencial para abarcar um determinado todo, esta pequena explicação da palavra francesa pode-se juntar ao rastro das discussões rancièrianas. *Imagéité* é um termo derivado da palavra imagem. A necessidade de criar esse neologismo deve-se ao fato de seu sentido carregar problematizações e amplificações da noção ordinária ou comum da imagem enquanto um duplo de algo; ou seja, enquanto uma reprodução ou uma cópia fiel que se reporta a um outro. O termo *imagéité* também questiona a ideia se há imagens em si que não se reportam a nada, que não possuem denotativo com um referente; se seriam intransitivas. A *imagéité* carrega em sua semântica reflexões sobre a alteridade da imagem, ou seja, se ela seria ou não algo que se reporta a um referente ou se ela poderia existir sem representar nenhum um objeto. Na *imagéité*, a imagem não é dupla, não é uma relação entre objeto e representação, ela *pode ser* tripla. Ela não é uma cópia de algo, ela se reporta a uma origem e a uma destinação. A imagem possui em sua invisibilidade, um “outro” além do visível. Ela não precisaria de um espelho para aparecer ou ser fabulada como um referente idêntico a algo. Os elementos que formam a *imagéité* são diferenciados e procuram elaborar outras visibilidades sobre os saberes que compõem a imagem, mas isso só é possível, pois nessa concepção há uma distinção entre os meios técnicos e a figuração. A técnica é um campo e a imagem seria outro, embora ambas sejam construídas de modo conjunto, entretanto, podem, ambas, ser pensadas separadamente. Nessa construção, nessa separação entre o meio ou suporte e a imagem, há um interstício, um terceiro, um invisível, um vazio artístico-filosófico a ser preenchido, a ser laborado. A *imagéité* se insere nesse “espaço” do como a imagem é organizada em seus diversos elementos e insere-se também nas relações que surgem a partir dessa organização. Como ela se relaciona com a questão da semelhança e dessemelhança, da visibilidade e invisibilidade, dos entrelaçamentos entre palavras e imagens, suas elisões e disjunções, como seria a performance das cores, os sons, os cheiros, rupturas e

desconstruções, seus fluxos e afluxos. Seriam elementos que formam operações que englobam a construção e encadeamento das imagens em determinadas obras. A *imagéité* é uma lógica de organização da imagem no campo artístico e que, em Rancière, se une ao pensamento filosófico. Ela constrói e desconstrói e rearranja as relações entre o dizível e o visível, entre o indizível e o invisível. Os movimentos internos dessa palavra são deslizamentos, desajustes e contraposições às noções miméticas aristotélicas e platônicas. A organização da imagem na *imagéité* cria visibilidades que tentam anular e questionar os preceitos das imagens construídas na “República” e na “Poética”.

O surgimento desse tipo de imagem, segundo Rancière, seria recente e atinge uma certa consistência nos últimos dois séculos e meio. O filósofo data alguns movimentos, obras e momentos que estariam ligados ao surgimento do regime estético da arte, como a questão do juízo estético, as aulas de Hegel, o Torso de Belvedere e as questões relativas ao romance realista, principalmente, no livro “Madame Bovary”. Mais do que datas e movimentos artísticos, parece que o foco de Rancière seriam as reflexões surgidas a partir das obras de arte e das ideias de determinados pensadores que discutem uma mudança de certo estatuto do pensamento no campo estético. Segundo o pensador,

Este projeto pressupõe evidentemente uma explicação prévia da própria noção de estética. Para mim, estética não designa a ciência ou disciplina que se ocupa da arte. Estética designa um modo de pensamento que se desenvolve sobre as coisas da arte e que procura dizer em que elas consistem enquanto coisas do pensamento. De modo mais fundamental, trata-se de um regime histórico específico de pensamento da arte, de uma ideia do pensamento segundo a qual as coisas da arte são coisas de pensamento (RANCIÈRE, 2012, p. 12).

Esse domínio do pensamento modificaria também a filosofia e a arte quando estivessem, ambas, juntas. No regime estético da imagem, esta pensa ou *ficou pensativa*. Para entender a sua pensatividade, seria necessário coser alguns elementos esparsos e fragmentados, os quais formam outros fragmentos. A pensatividade da imagem estaria ligada a vários saberes, um deles seria o debate promovido por Roland Barthes, em seu livro “A câmara clara” (2012). Nele, o semiólogo reflete o estado pensativo das imagens nos retratos e fotos. Como exemplo dos pensamentos da imagem, Barthes diz:

Se excetuarmos o setor da Publicidade, onde o sentido só deve ser claro e distinto em virtude de sua natureza mercantil, à semiologia da Fotografia está, portanto, limitada aos desempenhos admiráveis de alguns retratistas. Para o resto, para o tudo-o-que-vier das “boas” fotos, tudo o que podemos dizer de melhor é que o *objeto fala*, induz, vagamente, a pensar. E ainda: mesmo isso corre o risco de ser sentido como perigoso. No ponto extremo, absolutamente nenhum sentido, pois é mais seguro: os redatores de *Life* recusaram as fotos de Kertész, quando chegou aos Estados Unidos,

em 1937, porque, disseram eles, suas imagens “falam demais”; elas faziam refletir, sugeriam um sentido – um outro sentido que não a letra. No fundo, a Fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é *pensativa* (BARTHES, 2012, p. 41).

A imagem pensativa produz pensamentos, ela fala, fala demais e, nesse falar, ela contraria até o sentido das letras que a acompanha, a ponto de causar a proscricção de seu autor, o impedimento deste de trabalhar numa revista, como no exemplo apontado por Barthes. Essa potencialidade pensativa da imagem é possível quando refletida junto a duas noções: o *studium* e o *punctum*. Defini-las seria promover uma separação entre o conteúdo informacional alocado na imagem, as intenções laboradas pelo autor; o como, o quem, o porquê, o onde, quais fatos, quais significados a imagem *diz* e a força emocional que surge na imagem, sua capacidade de comover, de causar sentimentos indizíveis. Para demarcar a distinção, Barthes afirma:

Reconhecer o *studium* é fatalmente encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discutilas em mim mesmo, pois, a cultura (com que tem a ver o *studium*) é um contrato feito entre os criadores e os consumidores. O *studium* é uma espécie de educação (saber e polidez) que me permite encontrar o *Operator*, mas vivê-las de certo modo ao contrário, segundo meu querer de *Spectator*. Isso ocorre um pouco como se eu tivesse de ler na Fotografia os mitos do Fotógrafo, fraternizando com eles, sem acreditar inteiramente neles (BARTHES, 2012, p. 33).

O *studium* é o conteúdo que informa, forma e traduz pensamentos que estão na imagem. O *punctum* é como a imagem emociona, como ela afeta alguém. Para Barthes, certos retratos e fotos, ao serem contemplados, pungem, comovem e produzem sentimentos inexprimíveis, muitas vezes, apenas em detalhes que fogem da intenção do autor, mas são facilmente captados pelo olhar. Um corte de cabelo, sorrisos infantis com dentes podres, um figurante que contraria o contexto da foto, uma cintura fora dos padrões de um corpo feminino, um gesto de carinho entre colonizador e colonizado, um rosto cheio de rugas, um esparadrapo. Outro elemento que confere força a essa relação entre os saberes e as emoções na apreciação dos retratos e fotos é a noção do “isso foi” e do “isso será”. Quando se contempla uma imagem, um rosto, uma personalidade antiga sabe-se que a pessoa, naquele momento, está viva, presente diante de uma objetiva, ou seja, o “isso foi”, a figura retratada estava viva, ao mesmo tempo, sabe-se que hoje ela está morta, ou seja, a foto também diz: embora no momento do clique, da captação ela está viva, o captado um dia vai morrer, ou seja, isso será. Há nesses elementos um choque entre o estar vivo e o um dia morrerá. Entre toda a capacidade informacional do modelo vivo e os sentimentos indizíveis de saber que nunca mais a humanidade poderá conhecer, falar ou tirar outra foto do mesmo modelo. A imagem,

neste caso, une a visibilidade de um vivo que se sabe que já está morto. Ver duas condições num único momento.

Para um melhor entendimento dessas questões sobre a imagem que pensa e produz pensatividades, Barthes cita alguns exemplos, como a foto tirada pelo fotógrafo Alexander Gardner de um jovem - Lewis Payne - esperando o momento de ser enforcado por ter tentado assassinar um secretário de estado americano.

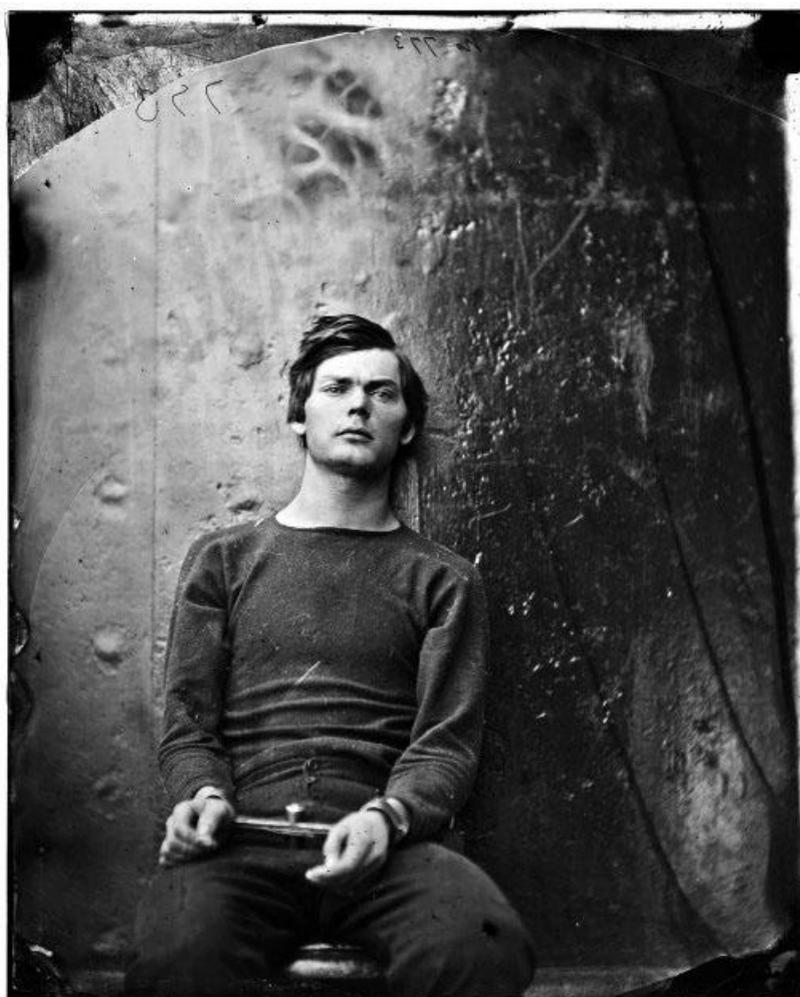


Imagem 6. Alexandre Gardner. *Retrato de Lewis Payne*, 1865

O termo *studium* consiste na constatação que a foto é bela, bem enquadrada, assim como é patente a beleza do jovem retratado. O *punctum* seria o sentimento causado pela informação de que o rapaz está preste a pagar a pena capital. A informação e a emoção que a foto causa estão ligadas ao *isso foi* e ao *isso será*. O *isso foi* consiste naquilo que se pode constatar: o fotografado ainda respira, tem seus pensamentos, cometeu um ato criminoso, mas *isso será*, ele vai morrer. No momento em que Barthes aprecia a foto, ele vê essas duas

constatações, as informações objetivas e as emoções subjetivas. Elas, juntas, causam horror e um sentimento de catástrofe no semiólogo. Segundo Barthes, a imagem traz em si essas pensatividades, tal qual a escrita por ele como legenda da foto tirada por Alexandre Gardner: “isso está morto e isso vai morrer”. No ato de apreciação de fotos e retratos muito antigos, o que vemos já morreu, mas não ainda, não na hora do “clique”, mas vai morrer, posteriormente, e, provavelmente, quando apreciado por uma outra geração. Quem aprecia essas manifestações da imagem, tem a sua frente o morto que ainda – no momento da foto – não morreu. Estado singular e inexprimível.

Tanto o *punctum* como o *studium* podem ser separados na análise promovida por Barthes ou podem ser sobrepostos ou mesmo elididos, de modo que ora a ênfase recaia num elemento ora noutro. Em algumas fotos, ele enfatiza alguns aspectos em detrimento de outros, como no exemplo da imagem abaixo:



Imagem 7. Lewis H. Hine. *Anormais em uma instituição*, Nova Jersey, 1924.

A análise que Barthes faz da imagem se pauta dessa forma:

[...] não vejo as cabeças monstruosas e os perfis deploráveis (isso faz parte do *studium*); o que vejo, como os negros de Ombredane, é o detalhe descentrado, a imensa gola Dalton do garoto, o curativo no dedo da menina; sou um selvagem, uma criança – ou um maníaco; mando embora todo saber, toda cultura abstenho-me de herdar de um outro olhar (BARTHES, 2012 p. 53).

O *studium* pode ser ignorado, o contexto informacional não é relevante para um entendimento global da imagem, o que importa seriam os detalhes tanto da gola quanto do curativo no dedo. Tais detalhes em destaque formam o que, na análise de Barthes, poderia ser chamado de *punctum*. Tal predicado pode ser atribuído aos detalhes mencionados por fazerem parte de um âmbito que suscita as emoções. Embora Rancière concorde que exista a pensatividade da imagem, ele pontua vários problemas no tipo de análise proposto por Barthes. Um deles reside na questão da separação, na divisão daquilo que cabe a imagem no *punctum* e no *studium*, de forma a enfatizar ora um ora outro. Outra problemática consiste na confusão que o semiólogo faz em seus próprios exemplos para demonstrar a validade dessas duas qualidades alocadas na imagem, o que Barthes define como pertinentes ao campo informacional, Rancière define como pertinentes, na realidade, a um exemplo do *punctum*, do suposto lado que causa emoções. Quando Barthes diz ignorar a desproporção das cabeças, retratadas por Lewis H. Hine, por pertencerem ao *studium* ou que ele consegue ignorar qualquer saber e cultura sobre a foto, Rancière, acerca da mesma imagem, primeiro, relevando como plausível a teoria barthesiana, observa que as desproporções são exatamente o que seria o *punctum* e que, ao negligenciar informações alocadas na imagem, ele perderia a contextualização dos propósitos e diálogos sociais e estéticos que o fotógrafo escolheu e refletiu para produzir aquela imagem. No caso da fotografia das crianças, a intenção seria, segundo Rancière, discutir a situação dos que estão à margem da sociedade americana. Perder esse conteúdo informacional seria também perder o potencial de emoções que tal imagem pode suscitar.

A foto do jovem condenado à morte seria outro exemplo, nada nela diz que ele irá morrer. Sem as informações caracterizadas como *studium* não há o choque, não há o afeto. Por outro lado, somente a legenda sem a imagem também renegaria toda uma gama de significados que está nela. Por fim, dividir a imagem em duas instâncias e crer que elas abarquem todo um potencial expressivo ou de significação seria um problema que despotencializaria e não abarcaria a complexidade das questões relativas à pensatividade das imagens.

Deslocando a perspectiva barthesiana, pode-se perceber, no “Retrato de Lewis Payne”, uma gama de possibilidades para se pensar várias questões sobre a imagem pensativa,

como uma certa indecidibilidade na cena retratada, provavelmente, é impossível de produzir certezas, respostas únicas e corretas sobre algumas questões que surgem a partir da fotografia. O enquadro dela foi proposital? A posição corpórea do rapaz foi trabalhada? O jogo entre sombra e claridade, como, também, a textura da parede são acidentais ou foram elaboradas? Quais seriam seus pensamentos no momento da foto? O que o levou a tentar praticar um assassinato? Essas questões estariam na pensatividade da imagem, porém seria impossível respondê-las. Mesmo sem respondê-las, ainda se faz presente a história do jovem, as intenções do fotógrafo e o porquê do contexto daquele momento da fotografia. Sem essas informações, a apreciação da foto seria incompleta, por essa razão Rancière questiona a divisão barthesiana, a qual pode construir-se num jogo de elisão ou não tanto do *punctum* quanto do *studium*.

Embora para ambos pensadores, Rancière e Barthes, indeterminações façam parte da pensatividade da imagem nas fotografias, pois sempre há elementos que não serão esclarecidos sobre elas, sejam elementos subjacentes às partes que fogem das intenções daqueles que as fotografam, sejam elementos subjacentes à ausência de clareza sobre quais seriam os pensamentos dos fotografados no exato momento das fotos. Mas essas constatações ainda não constituem a plenitude do pensamento rancieriano sobre a pensatividade das imagens, há outros elementos e diálogos que precisam ser refletidos para compor tal noção. Pensá-los seria um movimento alocado na *imagéité*, ou seja, no como a arte elabora suas imagens, como ela organiza suas narrativas e seus pensamentos. Há a necessidade de aproximar noções que estão distantes, desrespeitar fronteiras e promover encontros inusitados. Há a necessidade de criar uma relação entre elementos díspares que possuem algo em comum, há a necessidade de ligá-los, como se eles tivessem um comum sem medida, sem hierarquias e, portanto, tornar-se-iam passíveis de se conectarem. Mas essas ligações seriam elaboradas com o intento de que delas surgissem outros elos e que essa lógica levasse a uma gama interminável e indeterminável de ligações e de religações comuns num movimento cujo todos os temas na arte - ou fora dela - seriam passíveis de se ligarem a quaisquer outros temas.

Para um entendimento dessa lógica de ligação deve-se lembrar as discussões sobre o universo platônico e aristotélico das imagens. Neles, há hierarquias e temas que podem ser representados, como há outros temas que devem ser proscritos. A comédia seria uma manifestação artística inferior e o drama superior. A representação das histórias só faz sentido em uma sequência linear de começo, meio e fim. Nelas existe toda uma prescrição dos sentimentos e fins esperados pelas encenações. A poesia seria superior às elaborações da narrativa histórica. Existiriam imagens verdadeiras e falsas, e elas estariam ligadas a

determinados fins, inclusive para instruir quem as apreciasse. Existiriam delimitações entre o real e o ficcional. As imagens ou a fabricação delas seguiriam princípios que as delimitariam, tornando-se elas umas mais importantes do que as outras, elas se compartimentalizariam e seriam isoladas em determinadas manifestações.

Esses preceitos do regime ético e do representativo são anulados no regime estético, na questão da imagem pensativa. Rancière, para elaborar essa noção, resgata os mesmos exemplos sobre a questão da partilha do sensível, como os utilizados pelo Torso de Belvedere, nele, em seus contornos, estão inscritos uma gama de pensamentos não pensados. As partes que restaram dos membros da estátua descrevem e contam histórias, como a de Hércules despreocupado, descansando, refletindo e lembrando-se dos seus feitos, das suas aventuras. Sua atividade e passividade são iguais às da Juno de Ludovisi, um rosto sereno cujas obrigações ordinárias da vida cotidiana não retiram seu potencial de expressividade. A imobilidade das estátuas está em movimento. A pedra polida delas une-se às palavras polidas, palavras estas que formam a noção de jogo, em Schiller, e de partilha do sensível, em Rancière. Essa visibilidade se constrói quando o “talhar” das ideias-pedras anulam a maneira representativa de criar linearidades e sequências com começo, meio e fim. Não há mensagens prévias que possam ser proferidas sobre essas estátuas. Elas calam e anulam quaisquer tentativas de construir um enredo prefixado sobre seus contornos. Outra prefixação que elas anulam são as esquematizações dos sentimentos que seriam suscitados ao contemplá-las. Não há como criar previsões sobre isso. Esse tipo de elaboração que previa sentimentos era comum no período clássico, nas encenações trágicas. Aristóteles, por exemplo, esquematizava que uma tragédia deveria provocar terror e piedade ou ir da fortuna ao infortúnio, dependendo do caráter humano representado. Enfim, não há como prever nem descrever antecipadamente a disposição dos membros ausentes - sem mãos e pernas. Existem, somente, possibilidades que podem ser construídas sobre elas, mas nunca serão construídas de antemão. Sem rosto e sem olhares, elas não transmitem mensagens e não produzem finalidades éticas ou representativas. Ao mesmo tempo em que cada membro restante das estátuas é importante - é um todo, um-começo-meio-fim indiscerníveis em sua totalidade que contém pensamentos, nenhuma de suas partes é um suplemento, algo acessório passível de ser eliminada para formar uma composição, não existem partes que precisem ser desconsideradas e retiradas, como nas ordenações para elaboração de peças trágicas como foram pensadas por Aristóteles, ou rejeitas como prescreve Platão em relação a certos trechos dos poemas homéricos.

Nas estátuas, tudo é relevante, em seus traços estão inscritos o presente e o ausente do mármore e quaisquer inferências que possam surgir. Seus contornos têm outras

elaborações que necessitam de uma escrita laborada de forma estética, os pensamentos que surgem delas não podem ser considerados ou vistos num regime ordinário de escrita e leitura. Só é possível ler no Torso de Belvedere ou na suavidade da Juno histórias e noções filosóficas que se fazem nos contornos de seus traços, porque, segundo Rancière, o regime estético da imagem é um regime que substancia uma concepção de visibilidade na arte de escrever e de ler. Para dar conta desse processo, Rancière elabora a noção de palavra muda, cuja ideia central seria que as imagens trazem a eloquência das coisas mudas, ou seja, tudo fala, tudo contém na inscrição e na superfície de seu próprio corpo a capacidade de dizer algo. As pedras falam, as imagens falam. Pela leitura de um fóssil ou de um casaco ou de um boné pode se inferir toda uma história. Mas também a palavra muda carrega seu oposto, ou seja, a mudez nas e das coisas. Mudez passível de anular quaisquer palavras sobre elas. Ver essa qualidade entre o mutismo e a eloquência das palavras é produzir o potencial da palavra no regime estético, mas essa visibilidade só pode ser construída na forma de disjunção entre aquilo que as coisas dizem e aquilo que estas não dizem, entre dois regimes de expressão que nada têm em comum, são distintos. Nada no Torso diz que ele é Hércules em repouso. Essa escrita e visão da obra de arte precisam ser construídas pela ideia de que existiria um correlativo entre o que a palavra diz sobre o mármore talhado, mas que não está na palavra, e aquilo que a palavra diz que está no próprio mármore, mas que somente é “visto” porque as palavras que seria um outro regime de expressão não se chocam com a pedra polida, nem, meramente, ilustram ou anulam tal pedra. Elas constroem uma visibilidade juntas, uma pensatividade, pois complementam-se em uma relação em que ambas são importantes, sem valorações e sem definições prévias. Elas, nessa união, criam visibilidades invisíveis. A passividade e a atividade das estátuas também estão nos membros que não estão mais em seus corpos.

Essa característica do “tudo fala” reverbera na questão de que todas as coisas são iguais na capacidade de construir uma ideia, uma narrativa, de dizer algo sobre o mundo, sobre qualquer elemento da natureza. Em cada elemento do universo, há o potencial de descrever e narrar um todo de uma obra. Em relação a esse aspecto, Rancière reflete:

A escrita muda, num primeiro sentido, é a palavra que as coisas carregam elas mesmas. É a potência de significação inscrita em seus corpos, e que resume o “tudo fala” de Novalis, o poeta mineralogista. Tudo é rastro, vestígio ou fóssil. Toda forma sensível desde a pedra ou a concha, é falante. Cada uma traz consigo, inscritas em estrias e volutas, as marcas de sua história e os signos de sua destinação. [...] O grande poeta dos novos tempos não é Byron, o repórter das desordens da alma. É Cuvier, o geólogo, o naturalista, que reconstitui populações animais a partir de ossos, e florestas a partir de impressões fossilizadas (RANCIÈRE, 2012. p. 35-36).

Assim, na questão do “tudo fala”, as hierarquias compostas pelo regime representativo, em cujo há temas nobres e vulgares, são anuladas, mesma anulação sofre a concepção cuja imagem somente poderia circular na polis se estivesse ligada a uma destinação ética, pois qualquer imagem seria importante para construir uma laboração imagética no regime estético. Os detalhes de qualquer coisa, mesmo o mais ínfimo, tem o potencial de visibilidade sobre uma ideia de um possível todo. Esse raciocínio sobre partes ausentes, ou sobre que detalhes criam elaborações visíveis e questionam a ordem do ver e dizer Rancière também o reflete a luz dos pensamentos de Hegel quando este diz:

Uma mais profunda penetração do modo de associação das partes poderá, ainda, criar a possibilidade e a aptidão para reconstituir, à vista de um só membro, a forma total a que ele pertence. Isso deu a celebridade de Cuvier que, a partir de um só osso, fóssil ou não, era capaz de determinar a espécie animal que se devia atribuir ao indivíduo a que pertencera aquele osso. A este caso se aplica propriamente o *ex ungue leonem*; a observação das unhas e dos fêmures permite reconhecer a estrutura dos dentes que, por sua vez, possibilita reconstituir a configuração das ancas, a forma da coluna vertebral, etc. [...] Curvier, por exemplo, era guiado nas suas reconstituições pela idéia de que uma determinação e uma propriedade gerais devem se manifestar, e formar-lhes a unidade em todas as partes apesar das diferenças que as separam (HEGEL, 1996, p. 156).

Embora não façam referência, provavelmente, tanto Hegel quanto Rancière estão citando as pesquisas de Georges Cuvier, um naturalista francês que viveu no século XVIII. Esse tipo de raciocínio é apropriado pela noção do “tudo fala” que, também, está presente, segundo Rancière, em romances de Zola e de Balzac, em que têm-se histórias em que os esgotos e os bonés, em seus traços, têm a potencialidades de contar histórias. Não apenas nesses escritores, mas esse tipo de raciocínio também é perceptível nas leituras sobre as estátuas desmembradas e sem olhar.

Outra hierarquia desmantelada e em diálogo com a questão do tudo fala, seria a problemática da traduzibilidade das obras no princípio da *ut picture poesis*, princípio que se encontra na arte poética de Horácio (2012) no trecho seguinte:

Poesia é como pintura; uma te cativa mais, se te deténs mais perto; outra, se te pões mais longe; esta prefere a penumbra; aquela quererá ser contemplada em plena luz, porque não teme o olhar penetrante do crítico; essa agradou uma vez; essa outra, dez vezes repetidas, agrada sempre (HORÁCIO, 2012, p. 65).

Esse trecho poderia ser traduzido da seguinte forma: a poesia cria imagens. As palavras pintam imagens. Não quaisquer palavras, há a necessidade de se construir regras e princípios para que o poetizar crie visibilidades. Alocadas em hierarquias e modelos. Horácio prescreve várias delas para construir imagens através das palavras. Um exemplo disso seriam suas prescrições sobre como caracterizar jovens, velhos e adultos, outro exemplo diz respeito

a como teria de ser a descrição de certos personagens: retirar detalhes supérfluos que são inúteis em cada encenação ou poema; dizer o que cabe a uma encenação ou a cada gênero, ou seja, o que pertence à tragédia deve ser deste gênero e à comédia deve seguir o mesmo princípio, não devem as características próprias de cada gênero ser misturadas. Horácio (2012, p. 57) escreve: “Guarde cada gênero o lugar que lhe coube e lhe assenta”.

Essas orientações horacianas são baseadas no princípio mimético desdobrando no âmbito artístico cuja fidelidade das semelhanças é um fator importante para a construção de uma obra. A composição das regras elaboradas por Horácio é vincada a regras para produzir personagens que se assemelham com os modelos aos quais se reportam. Um adulto não poderia ter um comportamento de criança na obra, ou um personagem mítico, como Aquiles, deveria possuir – em poemas ou representações – sentimentos equivalentes ao seu corpo e às suas atitudes. O que fica patente nesse tratado horaciano é uma certa ideia de traduzibilidade entre as palavras e as imagens, entre a poesia e a pintura. A poesia constrói imagens como se fosse um ato de pintar. Desde que submetida a certos modelos, as palavras constroem imagens em prol do belo artístico. Outro aspecto importante desse tratado proposto por Horácio é que a poesia seria melhor que a pintura para construir imagens da arte.

Na geografia do pensamento rancièriano, há uma aproximação entre as ideias de Horácio e as reflexões que estão no livro “LAOOCONTE ou sobre as fronteiras da Pintura e da Poesia” (LESSING, 2011). Segundo Rancière, em ambos existe a questão da relação entre um regime de expressão, as palavras, e outro regime, as imagens. Lessing, além de dar continuidade à ideia horaciana da superioridade da poesia em relação à pintura para retratar certas cenas, tenta delimitar, ao longo de sua obra, as diferenças entre a pintura e a poesia, assim como o que cabe à escultura e o que cabe a outras artes.

O título do seu livro é baseado no grupo de Laocoonte, uma estátua de mármore que está no museu do Vaticano, cuja autoria é atribuída a Agesandro, Atenodoro e Polidoro. Estes eram cidadãos da cidade de Rodes. Para introduzir a problemática debatida por Rancière, uma passagem do pensamento de Hegel pode ser elucidativa:

Entre as obras conhecidas mencionarei simplesmente o grupo de Laocoonte. Há aproximadamente quarenta ou cinquenta anos foi objeto de numerosas investigações e acirradas polêmicas. A questão considerada mais importante era a de saber se Virgílio fizera a descrição desta cena partindo da obra escultural ou se pelo contrário fora o artista que criara a sua obra segundo a descrição de Virgílio; e um outro ponto não menos importante era o de saber se Laocoonte grita e se, de uma maneira geral, a escultura deve procurar dar a expressão do grito, e assim seguidamente (Hegel, 1997, p. 164-165).

O pensador alemão situa a polêmica sobre a traduzibilidade entre uma passagem do poema épico de Virgílio, na obra “Eneida” (I a.C), e a estátua do grupo Laocoonte. A

primeira questão apontada por ele era se o poema deu origem à estátua ou o contrário. A outra questão seria sobre o grito de Laocoonte, pois essa expressão de dor é encontrada no poema e não o é na estátua. Para fins mais elucidativos, o trecho referente à estátua seria este:

[...]

O sacerdote sorteado, Laocoonte, no altar de Netuno
solenemente imolava o mais belo dos touros; eis quando –
só de contar me horrorizo – à flor d'água de Tênedo nadam
duas serpentes de voltas imensas por baixo do espelho;
emparelhadas, no rumo da costa depressa seguem

[...] os dois monstros,

por próprio impulso a Laocoonte se atiram. Primeiro, os corpinhos

dos dois meninos enredam no abraço das rodas gigantes
e os tenros membros retalham com suas dentadas sinistras.

Logo, a ele investem, no ponto em que, armado de frechas, corria
no auxílio de ambos; nas dobras enormes o apertam; e havendo

por duas vezes o corpo cingindo, o pescoço outras duas,
muito por cima as cabeças lhe sobram, os colos altivos.

Tenta Laocoonte os fatídicos nós desmanchar, sem proveito,
sangue a escorrer e veneno anegrado das vendas da fronte

ao mesmo tempo que aos astros atira clamores horrendos,

tal como o touro, do altar a fugir, o cutelo sacode

que o sacerdote imperito na dura cerviz assestra (LESSING, 2011, p. 127).

Para uma melhor visibilidade das questões sobre a poesia e a estátua, tem-se essa passagem na versão em mármore:



Imagem 8. *Grupo de Laocoonte.*

São várias as discussões que criam um embate entre as palavras do poema e o mármore talhado e polido, por exemplo, o porquê de o sacerdote não estar de roupa, sendo que, na cerimônia conduzida por ele, tinha-se como hábito estar vestido, outro exemplo, é a proporção das duas cobras serem inferiores à dimensão que o poema projeta para elas, assim como a posição em que elas se encontram na estátua, posição esta que é diferente no poema. Neste, a boca de Laocoonte não está aberta em gritos lancinantes de dor. Toda uma querela constrói-se sobre essas questões. O que fica patente é que os preceitos de elaboração de quaisquer estátuas seriam diferentes - ou mesmo opostos - das construções poéticas baseadas na escrita para criar visibilidades. Há disjunções insuperáveis e Lessing expõem algumas. No poema, as cobras entrelaçam os meninos e o sacerdote duas vezes, mas, se fosse de forma fidedigna transladada a imagem do poema para a pedra de mármore a expressão de dor que se encontram no abdômen se perderia, seria esse um dos motivos pelos quais as personagens se

encontram nuas. As estátuas conseguem dizer estados de espírito em suas superfícies corpóreas, em seus torsos e em seus abdomens e não apenas em suas expressões faciais. Hegel chega a afirmar, “(...) a dor revela-se não por uma expressão de gravidade na parte inferior do rosto ou, como em Laocoonte, por uma torção dos músculos que poderia ser interpretada como um grito (...)” (HEGEL, 1997, p. 223).

Retratar as imagens com roupas seria despotencializar a capacidade delas de expressarem sentimentos em outras partes do corpo. Se as cobras estivessem, na representação em mármore, entrelaçadas duas vezes nas crianças e a Laocoonte, o grito que se encontraria nos músculos seria sufocado. Sobre isso, Lessing reflete: “A volta dupla das cobras teria encoberto todo o corpo e aquela contração dolorida do abdome, que é tão expressiva, teria ficado invisível (LESSING, 2011, p. 123).

Por fim, no Laocoonte, para preservar uma certa ideia de beleza, o grito é esculpido não com a expressão de uma boca aberta gritando – o que, segundo certos preceitos, seria grotesco – mas, sim, em outras partes do corpo, o grito passa para os contornos do abdômen. Para sustentar a ideia cuja representação em uma determinada arte não pode ser idêntica à outra, no Laocoonte, há toda uma questão de hierarquia entre os regimes de expressão das artes. Ou seja, a poesia seria melhor para expressar certas cenas do que, por exemplo, a pintura e a escultura.

Esse tipo de pensamento que cria hierarquias entre diferentes manifestações artísticas ficou conhecido como *paragone*, termo que significa competição, uma querela baseada no princípio mimético cuja melhor arte seria aquela que produz semelhanças na manifestação de determinada cena ou de determinados sentimentos. Um dos expoentes do *paragone* seria Leonardo da Vinci, mas este preconizava, ao contrário de Lessing e Horácio, a superioridade da pintura em relação à poesia, pois, enquanto esta é descritiva, em sequência, pouco expressiva, aquela se manifesta aos olhos de uma vez, sem sequenciamento. Na introdução do tradutor brasileiro de Laocoonte, lê-se a seguinte passagem:

Existe uma tal proporção entre a imaginação e o efeito, como existe entre a sombra e o corpo que gera a sombra. E a mesma proporção existe entre poesia e pintura porque a poesia usa letras para pôr as coisas na imaginação e a pintura as põe efetivamente diante dos olhos, de modo que o olho recebe as semelhanças como se elas fossem naturais; e a poesia nos dá o que é natural sem essa similitude e [as coisas] não passam para a impressiva pela via da virtude visual como na pintura”. Com essas palavras, Leonardo da Vinci abriu a sua querela contra a poesia a favor da pintura (LESSING, 2011, p. 11).

O que há na discussão tanto do *paragone* quanto do princípio da *ut pictura poesis* seria a ideia da preeminência de uma arte sobre outra para manifestar determinados sentimentos e cenas numa obra. Regras e preceitos se entrecrocaram para criar alegações que

determinada pintura seria melhor do que uma poesia ou que esta é inferior a uma escultura ou que a música teria seus privilégios em relação a todas as demais manifestações artísticas. Em suma, sempre há uma arte que seria a melhor. A *imagéité*, ou seja, a organização da imagem, seus elementos internos e construções de visibilidades, estaria submissa às hierarquias do *parangone*, a essa competição cujo vencedor seria quem mais se aproximasse dos princípios miméticos da semelhança, suas regras e valorações. Esse tipo de relação e hierarquização da imagem na arte é bem ilustrado por Rancière no trecho abaixo:

Para saber se a música e a dança eram artes, Batteux se perguntava se eram imitações, se, como a poesia, contavam história, seqüências de ação. O *ut pictura poesis / ut poesis pictura* não definia apenas a subordinação de uma arte – a pintura – a outra – a poesia. Definia uma relação entre as ordens do fazer, do ver e do dizer, em virtude da qual essas artes – e outras eventualmente – eram artes (RANCIÈRE, 2013, p. 84-85).

A imagem pensativa insere-se nesse diálogo na perspectiva de elaborar uma anulação e uma supressão desses princípios apresentados sobre o *parangone* e sobre a *ut pictura poesis*, tal qual ela é apresentada no Laocoonte, com também em Horácio e na noção barthesiana do *punctum* e *studium*. Para tal, Rancière enlaça, se assim pode-se dizer, alguns conceitos, imagens e discussões. O pensador vale-se de exemplos similares em diversas das suas obras, como o exemplo dos quadros dos mendigos de Murillo (Imagens 1 e 2). Segundo Rancière, neles há um deslocamento da ideia de tema, antes eram reis, cenas nobres e palácios, mas, com o advento dessas pinturas, Hegel aponta a anulação da valoração temática no âmbito pictórico. A vida de mendigos, enquanto elaboração temática, tem a mesma importância de um quadro que retrata uma cena de um monarca. Essas imagens tornam-se equivalente. Nas aulas de Estética, os meninos ainda são equiparados à potencialidade de visibilidades dos deuses gregos. Sem hierarquias. Outro elemento que se junta a essa questão dos quadros de Murillo, em Rancière, seria a pensatividade que se encontra no Torso de Belvedere e na Juno, de Ludovisi, pois essas estátuas não apontam para regras, ela, a deusa, olha sem olhos e, serenamente, anula concepções e valorações ordinárias ou construções que se autoconclamam belas em detrimentos de supostas regras que criam noções sobre o que seria o grotesco. Belvedere é uma imagem com-e-sem imagem e que somente cria uma visibilidade de suas partes ausentes num regime que contraria quaisquer tipos de regras prefixadas. Ele não tem boca para transmitir mensagens ou para dizer se ele estaria gritando ou não, não possui olhos e mãos, não há como prever a receptividade do público ao contemplá-lo. Se, na “Poética”, o terror e a piedade eram antevistos, como produzir o mesmo no Torso? Quais regras poderiam ser construídas para dizer a maneira que ele poderia ser contemplado se lhe falta tanto? O estado estético produzido por essas estátuas são partes

integrantes da pensatividade das imagens e, a elas, Rancière liga outros elementos, como as duas fotos que seguem:



Imagem 9. Fotografia: Rineke Dijkstra, Poland, July 26, 1992.

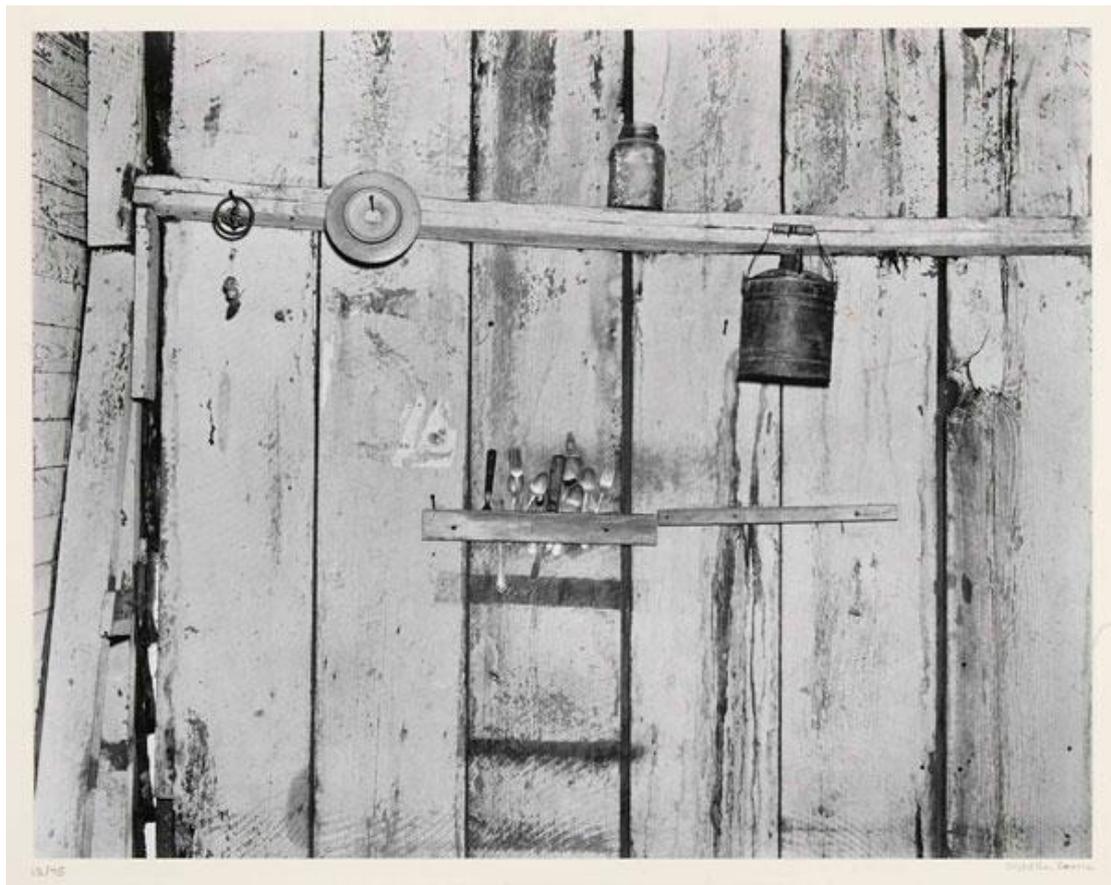


Imagem 10. Fotografia: Walker Evans. *Kitchen Wall in Bud Fields House*, 1936.

Resgatando a questão do *punctum* e do *studium*, o caráter informacional e emocional que se aloca nos retratos são construídos por Barthes, fazendo das imagens algo singular, ou melhor dizendo, singularizam aquele que está sendo retratado em uma fotografia criando uma identidade única, tanto para o ser que aparece na imagem como para a imagem. “O que a fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (BARTHES, 2012, p. 14). Dessa forma, o jovem, prestes a ser executado (imagem 6), seria um exemplo de singularidade da imagem em um retrato, jamais haverá outro jovem igual a ele. Jamais quem aprecia a imagem saberá quais seriam os pensamentos dele ou se a imagem fora fotografada ao acaso ou se o enquadramento, assim como a postura do rapaz, foram elaborados esteticamente. Essas questões criam indeterminações em relação ao que está sendo visto e, juntamente à questão do *punctum* e do *studium*, formam, para Barthes, a pensatividade da imagem.

Entretanto, Rancière rejeita a ideia cujos retratos são a singularização do retratado bem como rejeita a divisão entre *punctum* e *studium* como elementos suficientes para formar a noção de pensatividade das imagens. Em sua contraposição, o filósofo francês usa o exemplo

da menina retratada na praia (imagem 9). Ela, na foto, seria uma menina que não se reporta a nenhuma outra garota como ela. Sua identidade não seria individualizada na imagem. Ela não remeteria a ideia de um valor ou de uma experiência única ao ser contemplada. Ela, enquanto imagem, é um ser qualquer, sem semelhanças com outros seres e esse retrato não criaria sentimentos equivalentes ao que Barthes definiu como *punctum*. Este retrato, ainda, possui poucos elementos para a construção das informações definidas como *studium*. Rancière define esse ser qualquer, que personifica essa menina na foto, usando a noção de semelhança desapropriada, um ser que não remete a ninguém a não ser a ela mesma, sua postura, seus traços e vestimentas não possuem uma imagem similar. Ela, enquanto imagem, seria como o Torso e suas descrições, ou seja, ela não possuiria um duplo, uma cópia a qual poderia se assemelhar. Mas ela também se assemelha à estátua em outro aspecto: seus pensamentos na imagem estão elididos, não há como saber quais seriam, não há como saber seus porquês, essas indeterminações sobre o retrato, Rancière, assim como Barthes, aceita como parte da pensatividade da imagem.

Na foto, onde se vê talheres pendurados no que, aparentemente, é o lado de fora de uma casa de madeira, vários elementos ligam-se a muitos outros elementos e complexidades. Essa foto possui, no pensamento rancieriano, elos em comum com a frase final de uma personagem de Balzac, no romance *Sarrasine*⁹. Quando a narrativa está no fim, a trama foi revelada, a última frase referente à personagem é que ela - a marquesa - ficou pensativa. Na hora em que iria ser suspensa a ação do romance, ela é reativada, novamente. Rancière também a reativa e liga essa pensatividade da marquesa a um outro momento e a outras frases: ao discurso que Foucault proferiu em sua aula inaugural no Collège de France ao se tornar sucessor de Jean Hyppolite na cátedra de história de pensamento. Esse é o trecho original:

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo o começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa (FOUCAULT, 2001, p. 5).

Esse trecho está inserido não no contexto da aula inaugural, em 1970, e, sim, em algumas sequências narrativas de *História(s) do cinema*, de Godard (1988-1998). O próprio cineasta lê as palavras do filósofo nesse vídeo-documentário, cujas imagens se misturam, se conjugam e se ligam em encontros e narrativas inusitadas entre vários elementos. Um desenho

⁹ Novela escrita em 1830, pelo autor francês Honoré de Balzac.

junta-se, num mesmo plano de imagem, a um trecho de um filme ou a uma foto ou pintura. Há imagens que Godard filmou apenas para essa obra e que se misturam a músicas, a citações de passagem literárias, a fotografias, a efeitos sonoros ou a imagens de outros filmes. A obra de Godard, assim como as frases de Foucault, da marquesa, e a foto de Walker Evans têm elementos em comum nesse encontro.

Segundo Rancière, no regime estético da imagem, há um comum sem medida (hierárquica) que ligam todas as imagens e a todos os temas. Quaisquer composições e temas seriam alocados em uma narrativa com o mesmo grau de importância. Não haveria distinções e regras antecipadas para composição de enredos. Todos os elementos de uma obra carregam em si a própria obra, tudo fala. As imagens e as palavras teriam valores equivalentes para compor qualquer manifestação artística. Cada cena, cada ato, cada trecho, uma pincelada, um barômetro, uma poeira, um inseto, um cacarejar, um boné, uma jaqueta, carregariam o todo de uma obra e seriam importantes, sem valorações e sem graus de hierarquias.

A esse tipo de encontro e elaboração das imagens, Rancière denomina três elementos (entre outros) para pensá-los; o primeiro, seria o que ele chamou de montagem dialética, cuja ideia seria promover encontros entre imagens, em um mesmo plano, onde fossem criados choques, uma cena comum entre elementos conflitantes, tal qual visto neste trabalho, na foto *Ballons*, de Martha Rosler (página 42). A imagem de um vietnamita segurando uma menina morta, em um apartamento de luxo norte-americano, seria um exemplo de montagem dialética, duas imagens distantes e antagônicas em um mesmo espaço de figuração. O segundo elemento para pensar a elaboração das imagens, seria o que foi chamado de montagem simbólica, o que consiste em uma máquina de criação de familiaridade entre elementos heterogêneos. Ela cria analogias e aproximações de imagens, no mesmo plano, sem torná-las conflitantes. É o que permite, por exemplo, ver nas roupas da dançarina Loïe Fuller¹⁰ uma borboleta ou uma flor na hora de suas apresentações ou juntar, na mesma imagem, o discurso de um filósofo (aula inaugural) à cena de uma atriz americana segurando uma vela junto à foto do menino do gueto de Varsóvia, outras imagens fazem parte dessa figuração: uma plateia às gargalhadas, o vampiro *Nosferatu*, de Murnau, e a frase “o inimigo público, o público”, como aparece no vídeo de Godard. A montagem simbólica é a de uma fábrica que cria equivalências entre imagens, quaisquer imagens, nela, coexistiriam de

¹⁰ Loïe Fuller foi uma atriz e dançarina norte-americana, pioneira em técnicas de dança moderna. A cena descrita pode ser acessada em: <<http://www.youtube.com/watch?v=a-EJxn3cfXc>>

forma harmônica, e criam paisagens inéditas no âmbito da *imagéité*. O terceiro elemento é a grande parataxe, que poderia ser definida como a ausência de sentido das coisas, de elos causais, é a confirmação da inexistência de nexos lógicos entre os elementos que compõem e que estão no universo. É a potência caótica e sem razão de tudo que existe, Rancière chama-a de “acaso do turbilhão indiferente dos átomos” (RANCIÈRE, 2013, p. 54). Mas, quando a arte se propõe a pensar a grande parataxe, ela verte esse elemento naquilo que Rancière chama de frase-imagem, que seria a tentativa de criar visibilidades sobre esse movimento caótico sem negá-lo, mas consubstanciá-lo em propostas estéticas. Abordar o caos sem tentar criar finalidades éticas ou representativas dele, segundo Rancière:

A potência da frase-imagem pode se expressar em frases de romance, mas também em formas de encenação teatral ou de montagem cinematográfica, ou na relação do dito e não dito de uma fotografia. A frase não é o dizível, a imagem não é o visível. Por frase-imagem entendo a união de duas funções a serem definidas esteticamente, isto é, pela maneira como elas desfazem a relação representativa do texto com a imagem (RANCIÈRE, 2012, p.56).

A frase-imagem desfaz relações ordinárias entre a palavra e a imagem e, nesse movimento de desfazer, ela cria outras elaborações. A característica dela não seria apenas a de retratar a ausência de conexões lógicas entre as coisas. Ela tenta produzir visibilidades a partir de elaborações estéticas desse movimento caótico e, para tal, ela se constitui na tensão entre a montagem dialética e a montagem simbólica - entre imagens que se chocam e que criam opostos e imagens que se harmonizam criando novas analogias. Se não há mais medida valorativa, não há mais distanciamento dos elementos, como era proposto nos regimes representativo e ético. Tudo pode se aproximar e tudo pode construir novas visibilidades. Os regimes de expressão não precisariam ser mais distanciados, como no *parangone* ou na *ut pictura poesis*, ou mesmo divididos na questão do *punctum* e do *studium*. Eles se unem, criam ligações, até então, inexistentes, se aproximam de forma equânime e elaboram novos sentidos sobre a organização da *imagéité* nas obras de arte, tal qual o faz o cineasta Dziga, no filme “O homem com uma câmera” (1929). Nessa obra, as imagens são sequenciadas sem enredo e todas têm o mesmo valor. Um escovar de dentes, o ato de colocar uma meia, uma varanda, um trilho de trem, cada fragmento é o todo da obra. Sobre o filme, Rancière reflete o seguinte:

A linha de produção na fábrica e os gestos de um engraxate na rua, o trabalho de um mineiro e o fazer as unhas num salão de beleza são representados como manifestações equivalente de energia que o filme conecta uma à outra, assim como os empregados da empresa telefônica continuam a conectar novos interlocutores quando constantemente ligam e desligam os fios (RANCIÈRE, 2010, p. 15).

Dessa forma, resgatar a imagem de Walker Evans (imagem 6) seria importante depois dessas explicações, pois todos os elementos explicados até esse momento podem ser refletidos a partir da foto, pois ela é baseada na estética de escrita de Flaubert. Esse escritor elaborava seus romances com cenas parataxicas, ou seja, em frases-imagens que descreviam micro eventos de forma caótica e cujas imagens não tinham relações diretas entre si, mas cada evento, em sua descrição, segundo Rancière, carregava a caoticidade e o poder de construir o todo da obra, todos os elementos descritos em seus romances são igualmente importantes, eles se equivalem na narrativa. São imagens justapostas umas às outras em descrições destituídas de elos causais. Cada ato descritivo cria imagens que se ligam a outras imagens, um detalhe tem o potencial de construir toda a obra, ou, melhor dizendo, cada detalhe é uma obra capaz de se ligar a outra obra, de forma equânime. Sobre a literatura de Flaubert, Rancière diz:

Cada um dos momentos amorosos que pontuam *Madame Bovary* é marcado por um quadro, por uma pequena cena visual: uma gota de neve fundida caindo sobre a sombrinha de Emma, um inseto sobre uma folha de nenúfar, gotas de água ao sol, nuvem de poeira de uma diligência. São esses quadros, essas impressões fugazes e passivas que desencadeiam os acontecimentos amorosos. É como se a pintura viesse tomar o lugar do encadeamento narrativo do texto. Esses quadros não são simples cenários de cena amorosa; também simbolizam o sentimento amoroso: não há nenhuma analogia entre um inseto sobre uma folha e o nascimento de um amor. Portanto, não são complementos de expressividade trazidos à narração. Antes trata-se de uma troca de papéis entre descrição e a narração, entre a pintura e a literatura (RANCIÈRE, 2013, p. 117).

Cada cena descrita por Flaubert é um quadro sem analogias diretas entre as cenas precedentes. Walker Evans era leitor de Flaubert e sua fotografia, nos revela Rancière, tinha como objetivo discutir a pobreza dos fazendeiros no Alabama. Para tal discussão, o fotógrafo promoveu a junção de dois regimes de expressão. Numa imagem, ele junta duas manifestações artísticas. Essa união produz pensamentos sobre dois campos estéticos: a arte de fotografar e as artes de escrever, em suas várias problemáticas, tais quais as concepções de escritas flaubertianas, os tratados que se opõem ao romance realista como também as problematizações que envolvem as reflexões estéticas sobre a fotografia, estão unidas nesse cenário enquadrado pela foto. A pensatividade é a latência de um regime de expressão em outro, assim como todo o campo de saberes que essa conjugação latente movimenta e produz. Um trecho de *Madame Bovary*, escolhido por Rancière, que marca o encontro de Charles e Emma poderia ser elucidativo, o pensador francês, em sua obra, transcreve o seguinte trecho:

Voltou a sentar e retornou a costura, umas meias brancas que estava cerzindo; trabalhava com a cabeça baixa; não falava. Charles também não. O ar, passando por baixo da porta, empurrava um pouco de poeira sobre as lajotas; ele olhava a poeira

se arrastar e ouvia apenas o batimento interior da sua cabeça, com o cacarejar longínquo de uma galinha que punha ovo no quintal (RANCIÈRE,2013, p. 135).

Todas as descrições têm o mesmo potencial para a construção da cena, Emma, o ovo, Charles, a poeira por debaixo da porta. Quadros que se ligam a quadros. Imagens que se ligam a imagens. O potencial de um microevento é atar-se a outro microevento e construir novas relações.

É nesse sentido que as frases de Foucault e a pensatividade da marquesa são similares à lógica da foto de Walker Evans e à estética de escrita de Flaubert. Todos têm o potencial de ligar e reativar uma ação, uma imagem. No caso da marquesa, quando está terminando a história, o enredo, ela, com sua pensatividade, vem negar esse fim, abre novas possibilidades que estariam em seus pensamentos, que religariam qualquer outro enredo ao seu estado pensativo. Um microevento, uma frase, constrói a interrupção e a anulação do final de todo um romance, promove a aceleração de algo que estava prestes a se desacelerar e parar, prestes a se interromper, a finalizar-se. Rancière lê, nessa pensatividade da marquesa, todo o potencial da frase-imagem e ela, nessa frase, se liga às reflexões do pensador francês, assim como ele a interliga à fotografia de Waker Evans, a qual é análoga à Flaubert. Dentro dessa lógica são unidas as reflexões sobre o Torso e sobre a Juno. Todos esses elementos que compõem a parataxia dos pensamentos rancierianos cabem na frase da aula inaugural de Foucault e, ao mesmo tempo, dão visibilidade à ideia de um *comum* sem medida dos elementos que compõem essas imagens. O trecho recitado por Godard, que fora extraído da aula inaugural de Foucault, é uma entronização, um elogio a um ausente, um discurso a um morto de quem se está substituindo e se é sucessor. Seguindo a lógica da discussão sobre a parataxe, temos as palavras de um pensador, no ato de tomar posse do seu cargo, se conectando e se reportando à figura do seu antecessor e, ao mesmo tempo dando continuidade a um movimento acadêmico. A morte de Jean Hyppolite poderia, hipoteticamente, interromper o fluxo de sua voz na instituição acadêmica, calá-lo, mas, graças à peroração, a um “microevento”, a voz continuará, a voz do morto é amplificada, não há um interrompimento do movimento, os discursos do ausente na instituição continuarão, ou, melhor dizendo, os discursos se conectam e continuam. A lógica da entronização, em parte das palavras de Foucault, consiste em ligar e conectar um momento a outro, ou seja, consiste em reportar-se à ideia que o pensador que assume uma vaga no Collège só o faz porque o pensador antecessor a deixou. De certa forma, seria conectar, em forma de homenagem, um ao outro, dizer a importância daquele que não está mais naquele local antes de outro tomar

posse. Na aula inaugural de 1970, Hypollite está junto a Foucault. Apenas para lembrar um trecho do seu discurso, já citado neste trabalho: “Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase” (FOUCAULT, 2001, p. 5). Foucault parece dizer: “é preciso continuar...”. A marquesa diz a mesma coisa em sua pensatividade, ou seja, há a necessidade de continuar e de não interromper um fluxo de pensamentos, continuar conectando-se infinitamente a outros momentos.

Lógica essa que, segundo Rancière, é apropriada por Godard: “As frases ao longo de *História (s) do cinema*: elas acionam a potência ligante do desligado, a potência do que sempre precede a si mesmo. O parágrafo de Foucault, aí nada diz além disso” (RANCIÈRE, 2013, p. 69).

A frase de Foucault se insere na lógica godardiana como se fosse para reforçar a noção de que tudo pode ser precedido e tudo tem que continuar a criar ligações e a conectar elementos que estão desconectados. Rancière conecta-se a essa lógica para refletir a pensatividade da imagem no trabalho de Walker Evans, em que fotografia e literatura se unem, dois regimes de expressão fundem-se, um latente e outro evidente e formam a pensatividade da imagem. A imagem pensativa é aquela que em si carrega a potencialidade caótica da frase-imagem, absorve a grande parataxe, liga elementos dispares, tem a potência de ligar qualquer coisa que esteja desligada, anula hierarquizações do regime ético e representativo, suspende uma história num quadro e a faz continuar nesse mesmo quadro e em outros quadros, que faz enxergar a potencialidade do tudo fala. Se, no *paragone* as artes se digladiavam em nome de valores miméticos, no regime estético, elas - as pinturas, as esculturas, a literatura, as fotografias etc - se absorvem, mas não se anulam, estão juntas. Constroem-se como na passividade atividade das estátuas gregas. Estátuas pensativas por unir imagens e palavras na criação estética, por questionar o que seria visibilidade não negando concepções, mas por afirmar a sua potencialidade acaba por interpelar as outras maneiras de criar visíveis. As obras, no regime estético, criam fusões entre as artes sem produzir hierarquias entre elas, assim estão criando a pensatividade das imagens. Tal qual o exemplo do filme “Roads of Kiarostami” (2005), de Abbas Kiarostami. Nessa obra fotos, poesia, pintura, música desenhos misturam-se e criam novas visibilidades. Chega-se a ser indiscernível a fusão entre os regimes de artes numa narrativa sem enredos, todas as fusões se equivalem, tudo fala para coser os elementos de criação da obra. Chega a ser evidente uma outra fusão: a das palavras de Rancière com as imagens pensativas das estradas.

2.1. A imagem continua pensativa.

A pensatividade da imagem é um possível quando ela é inserida no movimento da arte. A imagem, no regime estético, a *imagéité*, ou seja, a elaboração dos elementos que organizam uma visibilidade artística, seria concebida em diálogo com a mimeses, mas Rancière evidencia que questionar a noção mimética não seria negar a figuração ou a semelhança e, sim, problematizar os preceitos hierárquicos a qual a imagem é submetida nessa noção, ou seja, inserir-se-ia a *imagéité* num franco diálogo com os regimes ético e representativo da imagem. Tal fenômeno tentaria colapsá-los através das noções do regime estético da imagem, pois, nele, a imagem funde elementos, anula hierarquias, propõe novas conexões visuais, reporta a visibilidade a outro momento da cena vista, elabora lógicas diferenciadas entre o ato de escrever e ver, entre a conjunção das palavras com as imagens. A visibilidade, no regime estético, traz à baila que a imagem nem sempre é o visível, assim como há um invisível visto construído com imagens e com palavras. O regime estético procurar jogar com elementos que criam dessemelhanças, estranhamentos, quebra de expectativa ou dissociações, as quais elaboram outros possíveis sobre a visibilidade das imagens.

Rancière constrói, junto com algumas obras, a reflexão de como a imagem se organiza no campo da arte de como a imagem elabora alguns elementos da sua pensatividade. Entre muitos exemplos, pode-se citar uma obra dos irmãos Goncourt¹¹ sobre as pinturas de Chardin. Eles não descrevem apenas as imagens como elas estão organizadas nos quadros. Suas descrições elaboram criações em estados de movimentos. Eles descrevem algo que não está nas pinturas, por exemplo, Chardin pintando e escovando um borrão na superfície da tela e, pacientemente, dando-lhe a forma de uma fruta e, depois desse trabalho meticuloso, ele ainda despeja as frutas em pratos e serve a mesa com o delicioso sabor que elas devem proporcionar. As descrições desse momento foram laboradas pelos irmãos escritores, mas elas não estão na obra, elas foram criadas juntas com os quadros. As palavras fazem ver um momento além das pinturas, elas criam um equivalente invisível do visível.

Rancière também reflete outro trabalho estético que, junto com uma pintura, pinta-se, com palavras, outras imagens. É o trabalho do crítico de arte Albert Aurier sobre o quadro “A luta de Jacó com o Anjo”.

¹¹ O tradutor apenas referenciou o título em francês. Edmond e Jules de Goncourt, in J. P. Bouillon (org. e apres.), *L'Art du XVII siècle*, Paris, Herman, 1967, p 82-84.

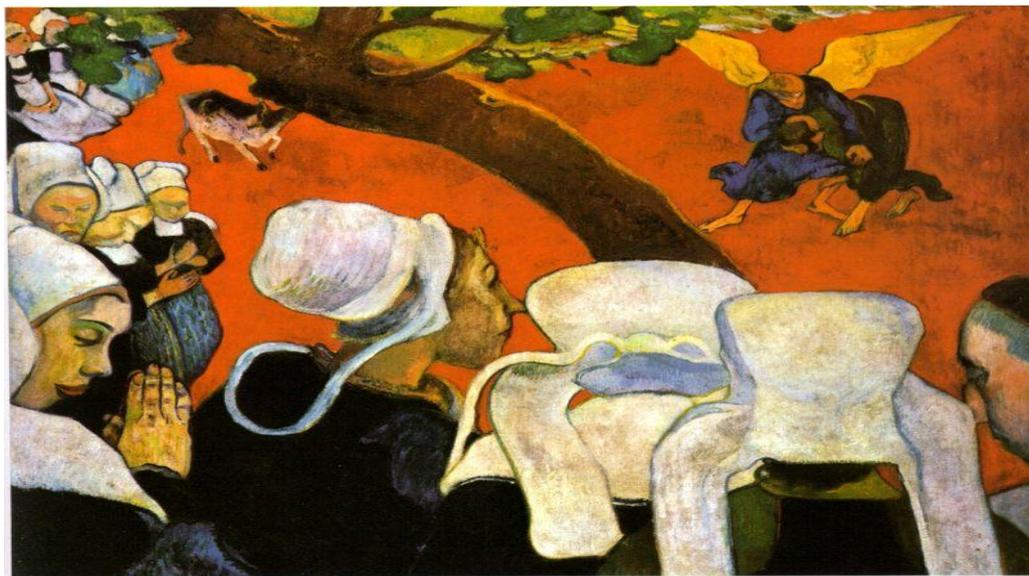


Imagem 11. Paul Gauguin. Visão depois do sermão, *Jacó lutando com o anjo*, 1888.

Seguindo as palavras do crítico de arte, Rancière reflete que, nesse quadro, o que é visto não seria uma cena literal e, sim, a cena da voz de um pregador, talvez, um pastor em uma igreja. Nada no quadro leva a crer que seria isso, mas as palavras construídas esteticamente entre o Albert Aurier e Rancière trazem essa possibilidade. O trabalho estético extrapola os limites do quadro e cria a imagem de uma voz. Rancière aponta que

As camponesas não veem uma cena realista de pregação e luta. Elas veem – e nós vemos – a Voz do pregador, isto é, a palavra do Verbo que passa por essa voz [...] Desse modo, a descrição é uma substituição. Ela põe uma cena de palavra no lugar de outra (RANCIÈRE, 2013, p. 95).

A imagem, nesse quadro, ganha um equivalente às palavras, mas não se formariam hierarquias entre elas, ou seja, caberia às palavras apenas descrever o que está na obra. Há um ato de criação, há um outro quadro pintado com as palavras, ou seja, há um jogo entre o dizível e o visto, formando por elaborações estéticas, produzindo novas e possíveis cenas. Rancière também reduplica esses atos ou cria pinturas-palavras com sua filosofia.

Nesse mesmo sentido, a obra de Alfredo Jaar, “The Eyes of Gutete Emérita” (1996), elabora questões sobre as palavras e as imagens. Nela, vê-se os olhos de Gutete Emérita, ela presenciou o massacre de quatrocentas pessoas da sua etnia, inclusive de parentes próximos, na frente de uma igreja. Nesse dispositivo artístico, o que se vê são os olhos dela, mas essa visão só atinge o potencial de testemunho quando são lidas as legendas que narram e descrevem seu drama e o horror que ela presenciou, ou seja, a imagem e as palavras unem-se para criar uma visibilidade “deslocada” alhures à cena apresentada, mas que também é a cena que opera e resgata momentos sem presentificá-los em um regime de identificação de

semelhanças. O horror é repotencializado numa figuração cuja cena original está ausente, mas que também se constrói nessa ausência.



Imagem 12. Alfredo Jaar. *The Eyes of Gutete Emérita*, 1996.

Alfredo Jaar tem uma outra instalação chamada “Real Pictures” (1995), na qual ele coloca dentro de cada caixa preta uma foto de um de tutsi assassinado e, depois, lacra a caixa e escreve o nome e o contexto do assassinato. A imagem está toda nas palavras e no invisível que a caixa aprisiona, ela promove por “aprisionar” o visível. As palavras dão visibilidade a um invisível, ou, como Rancière disse, “a imagem é invisível” (RANCIÈRE).

2012. p. 93). Vê-se um drama silencioso a partir das palavras que se unem a uma fotografia que não é vista, mas que existe, vê-se as caixas e elas contêm a potencialidade de um jogo entre visível e invisível.

Esse jogo também se constrói em dois documentários discutidos por Rancière. O primeiro é “S21” (2003), o segundo, “Shoan” (1985). Neste, assim como naquele, os depoimentos de sobreviventes têm como função reativar a máquina de morte que supliciava seres humanos. Valendo-se de um exemplo do próprio Rancière, no “Shoan”, há a cena em que o diretor do filme entrevista o barbeiro Abraham Bomba, encarregado de tosar os cabelos daqueles que estavam prestes a morrer asfixiados. Ele não podia alertar ninguém ou dar um último alento, em seu depoimento, a lembrança, a dor e o sofrimento é tanto que ele interrompe suas palavras, cria-se, com isso, vários elementos ligados à *imagéité*. Surge a imagem de um silêncio pungente, Lanzmann insiste para que ele continue, mas o barbeiro trava, enxuga suas lágrimas. A imagem desse momento equivale à câmara de gás e a toda violência que ele viveu no campo de concentração. A imagem funde passado e presente como, também, presentifica a disjunção entre a palavra da testemunha e a narrativa que ela poderia produzir. Ela tenta dizer e não consegue, ela pode dizer, mas silencia-se. As lágrimas e essa dificuldade são o campo de concentração nesse momento do documentário, uma imagem equivale à outra, uma imagem produz a visibilidade de um invisível que se perderia caso não houvesse esse depoimento.

No “S21”, o diretor também reativa a máquina de morte da prisão que dá título ao documentário. Rithy Panh cria visibilidades do passado no presente, imagens que se fundem com palavras. Em algumas cenas, os antigos carcereiros chegam a reencenar como eram a abordagem deles. Nesse movimento, vê-se os prisioneiros e suas humilhações sem que eles estejam presentes na cena. Os ex-carcereiros entram na cela, gritam, xingam, como se estivessem no passado. Esse jogo de encenação cria imagens somente vistas por darem conta de elaborações estéticas. Outra cena para refletir sobre a visibilidade seria o depoimento de um ex-prisioneiro, que, na atualidade, é pintor. Ele une seu relato, suas lembranças a uma pintura de sua autoria. A cena pintada representa a cena de suas palavras e da dor passada, fundem-se três imagens num plano e cria-se um movimento de indiscernibilidade entre regimes de figuração, entre a arte e o depoimento real, e, principalmente, entre ficção e realidade, como proposto por Aristóteles. A encenação dos ex-carcereiros é uma ficção, mas traz à baila um momento real. Então, como discernir ou dizer que, por ser uma encenação também não produz a visibilidade de um momento real, que aconteceu? A fusão entre ficção e

realidade das discussões se faz nesses dois âmbitos e é anulada nesse momento do documentário criando uma visibilidade estética.

Esses exemplos - embora haja muito outros - podem auxiliar na compreensão das problemáticas sobre as imagens refletidas por esse pensador. Rancière elabora, muitas vezes, uma escrita paratáxica para construir suas reflexões em um mesmo parágrafo de seus textos, ele reflete sobre uma pintura, sobre uma foto, juntamente à uma noção filosófica, à uma experiência de vida, a trechos de livros. Ele mistura tudo isso e cria visibilidades. Ele parece acompanhar a parataxe das imagens para formar a parataxe de sua própria escrita. A *imagéité* do ato de escrever do filósofo tem alguns momentos importantes para interpelar, não somente o universo das imagens, como, também, o da filosofia. Pensar a pensatividade da imagem seria também pensar a pensatividade da filosofia. Pensar nessa união que estaria entre a imagem e o labor filosófico. Mas que tal encontro só seria possível se ambas criassem uma pensatividade cujas especificidades continuassem e as misturas fossem consumadas.

2.2. A pensatividade da *imagerie*.

A noção de *imageria* seria importante para essa reflexão, ela define-se no pensamento rancièriano como a forma de produção social da imagem, como ela é fabricada, com quais pressupostos e como seria seu comércio e sua circulação nos meios sociais. Essa definição também abarca a questão de um embate entre a imagem no campo da arte e no campo comercial. Abarca, ainda, a cooptação que ambas promovem para se questionarem ou se anularem. Como exemplo, ora produtos com imagens comerciais “invadem” galerias e museus, ora *slogans*, *outdoors* e outros veículos comerciais utilizam peças artísticas para vender mercadorias. Uma fotografia pode ser considerada apenas um registro histórico e ganhar um prêmio, como o *Pulitzer*, e circular em jornais revistas que lucram com peças de apelo ao consumo e, posteriormente, tornarem-se objeto de uma intervenção artística, ou seja, transformar-se-ão em uma obra numa Galeria. Como aconteceu com o drama de Kevin Carter, que, ao fotografar uma menina prestes a desfalecer e ser alimento de um abutre, fora agraciado com o aclamado prêmio internacional.



Imagem 13. Kevin Carter, *Struggling Girl*, Sudan, 1993.

Depois do prêmio, o fotógrafo recebeu diversas críticas que, segundo Rancière, o levaram ao suicídio. Essa trajetória transformou-se em uma obra de arte de Alfredo Jaar, *The sound of silence* (1993) e exemplifica a cooptação, o embate e a ironia entre esses dois universos, os quais poderiam ser designados *imagéité* e *imagerie*. Este embate formará um corpo estranho, rasgado e mestiço, que dará “voz” a uma fábula, a um era-uma-vez; movimento criado a partir de forjas para compor uma dramaturgia filosófica, estranha, que funde palavras, como *atrevescreve*. Um acontecimento constituído na travessia entre um *mestrado-doutorado*. O mais estranho desse movimento fabulatório é que ele começa como termina ou, em estética, recomeça. Assim, se faz um era-uma-vez entre dois pensadores que procuram.

LISTA DE IMAGENS

Alexandre Gardner. Retrato de Lewis Payne (p. 123)

Anormais em uma instituição. Lewis H. Hine (p. 124)

Grupo Laocoonte (p. 132)

Fotografia: Rineke Dijkstra, Poland (p. 135)

Walker Evans. Kitchen Wall in Bud Fields House (p. 136)

Paul Gauguin. Visão depois do sermão “Jacó lutando com o anjo” (p. 144)

Alfredo Jaar The Eyes of Gutete Emérita (p. 145)

Kevin Carter, Struggling Girl Sudan (p. 148)

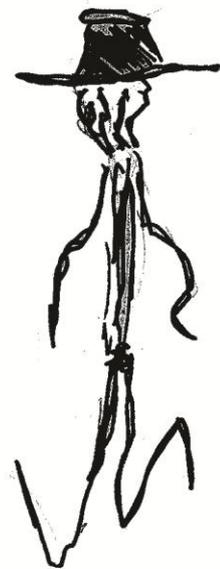
era uma vez...

capítulo III

com

era uma vez...

com



era uma vez, dois pensadores...

com

rerê, rarê,

rerê, rarê, rarê (bis)

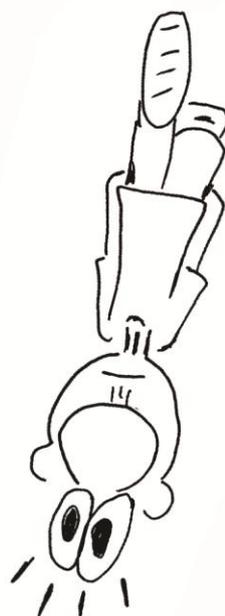
unhum, unhum,
unhum, unhum,

Gonzaguinha: essa aqui é a dança da estrada!

minha vida é andar
por este país
pra ver se um dia
descanso feliz
guardando as recordações
das terras onde passei
andando pelos sertões
dos amigos que lá deixei

chuva e sol
poeira e carvão
londe de casa
sigo o roteiro
mais uma estação
unhum, unhum,
e a alegria no coração





Luiz gonzaga:

tá com saudade do vovô Januário?

Gonzaguinha: tô, mas sei que ele
tá tocando lá em cima no forró (inaudível),
deixa ele!



Luiz Gonzaga: não se esqueça que
tudo começou com ele,
meu filho!

Gonzaguinha: e como é que é a história?

Luiz Gonzaga: de pai pra filho!

Gonzaguinha: hein!?

Luiz Gonzaga: de pai pra filho! terra de 1912!



Gonzaguinha: iiiiii... deixa que eu levo pra frente!
Luiz Gonzaga: essa é que é a história!



imagem 10/11/12. cena do filme *A Partida* (2008) misturada com a tese *Imagété e imagerie por uma fábula filosófica (com um corpo rasgado e mestiço) chamada filosofia em imagens. Ou filosofia em desvios...* (2018). nesta cena, está sendo ilustrado o quanto uma imagem pode, apenas, ilustrar uma legenda (ou vice-versa), por exemplo, o ator principal, neste momento, discute a filosofia panecástica e o conceito estético conhecido como “tudo fala”. ele pede para a esposa pegar de sua mão uma noção filosófica e a ler de forma maternalmente paternal ou “arquitetalmente” paterna, assim, nada se diz, apenas o óbvio e a imagem se constrói como algo que existe apenas para “explicar” as palavras.

“deixa que eu levo
pra frente”

essa é que é a história

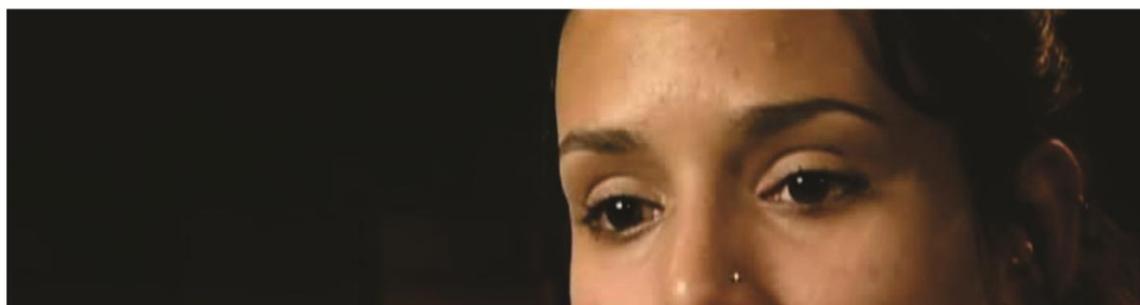
qual?

a que a marquesa estava
pensado?

entre nos entres

confissões?
com
vers
ações?

qualquer história seria uma filosofia?
talvez,
qualquer história possa vir a ser
uma,
talvez



precisasse
de olhos
que perscrutassem vivências.
o olhar despreocupado
da musa de pedra entenderia
o olhar humano
das outras musas?
talvez, Juno precisasse de íris
para ver outra filosofia,
que se une à dela e
intensifica certo estado estético



o olhar talhado na pedra,
 polido pelas palavras do poeta
 une-se
 a um olhar carinhoso,
 olhos
 lustrados por um cinema, por um desejo
 de se construir e se transmitir.
 o que ela conta de tão
 importante?



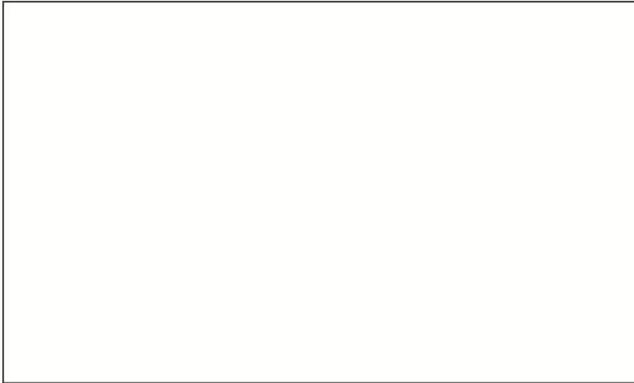
qual tratado?
 qual tese
 acadêmica
 essa moça-musa
 urdiria com
 sua vivência?

diria-se pouco se dissesse
 que é apenas o minuto trinta e cinco
 até o trinta e sete e meio, pois,
 sua voz, junto a esse olhar,
 suspende o ordinário da existência,
 anula ditames, sem desejar oprimir
 ou impor sua versão. seu filosofar modifica.



sua história é parte de um documentário-tese
 que virará uma filosofia em imagens.
 - tô fudida, a hora que meu pai ver esse filme! (risos)
 e minha filha? ela precisa vê? aí, aí, que vexame!...

de forma emoliente,
ela produz múltiplas conexões dissensuais



de forma emoliente
elas produzem múltiplas
conexões dissensuais

entre sua vida

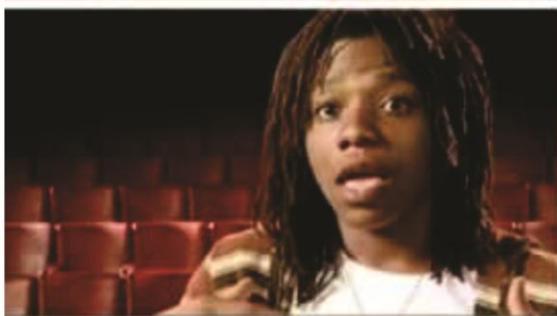
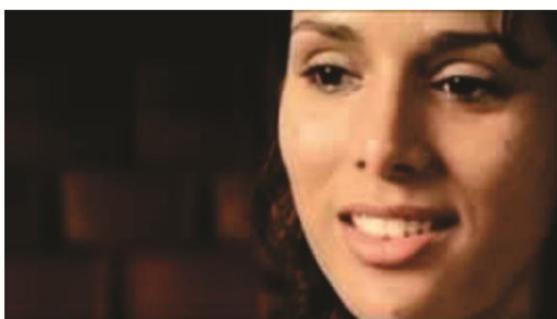
entre suas vidas



e o pensamento existencial-didático
de Pascal, Descartes, Sócrates,
de um pensador argentino,
americano e brasileiro.



neste *Jogo de Cena*,
uma abortou, outra bateu na filha,
aquela deu uma trepada de galo,
esta deixou de ser atriz para falar
uma história real, a do lado perdeu o
filho assassinado, a debaixo transou com
o terapeuta, mais acima
ela quer ser cantora, tem a que quer ser
arquiteta e o seu drama é irmão gêmeo
do filho do arquiteto, algumas
se separaram de forma violenta
do parceiro, a seguinte é analfabeta,
a conseguente cita Freud...

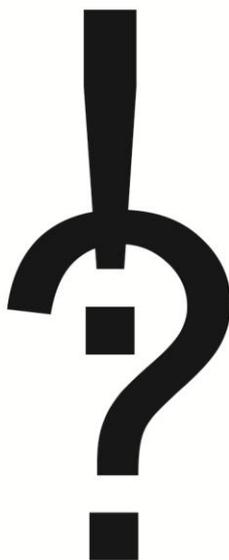




será verdade o que elas dizem?
possivelmente.
a poética narrada aqui é intensa, descabida,
suas vidas são um
escândalo,
filosofias escandalosas que desejam
falar de vulgaridades, vulgar
por despossuir um cantinho,
um barraco que seja
numa verdade
universal.
sem prumo, juntas e juntando-se
convidam sem convidar a outros ajuntamentos,
criam novas velocidades, fazem do caos um aliado,
do comum-incomum um aprendizado humanizado,
sem bandeiras, sem um porquê, mas que constrói
porquês.



o poema declamado
 por elas desliza
 entre pensamentos-lágrimas,
 pensamentos-faltas,
 empiria-prazeres,
 rizomáticos-desencaixes,
 imanências-ausências
 paratáxicos-sofrimentos,
 multimodais histórias,
 mestiças-esperanças,
 que se desenham com palavras,
 gestos, íris arco-íris,
 tão único, tão comum,
 tudo o que elas declamam estaria
 em outro lugar (e também está),
 em outro tempo (e também está),
 se não estivesse ali, nelas.
 nelas que são eles, nós,
 um em mim que cabe muitos mins.
 parte dos filósofos e da filosofia,
 principalmente, a que não se vê
 seria assim



como os corpos
 dos filósofos
 construiriam
 suas palavras
 nesse
 Jogo de Cena

ou em outro
 jogo
 de cena



“Não entendeu, né? Vou explicar pra você.
Pra você entender bem o que queremos dizer, ou melhor...
o que eu quero dizer é o seguinte:
se por reflexão própria eu abraçar
as opiniões de Xenofonte e Platão,
elas deixarão de ser deles e se tornarão minhas.
Não se trata de aprender os preceitos deste ou
daquele filósofo, e sim de lhes entender o espírito, ou seja
Jogo de Cena 38'12'' até 40' 24"



não é mais segundo Platão do que eu mesma.
As abelhas limbam flores de toda espécie,
mas depois fazem o mel que é unicamente
seu e não do tomilho ou majorana. Da mesma
forma, os elementos tirados de outrem, eu os terei
de transformar e misturar para com eles fazer obra
própria, isto é, para forjar minha filosofia”
Jogo de Cena. 40'25".

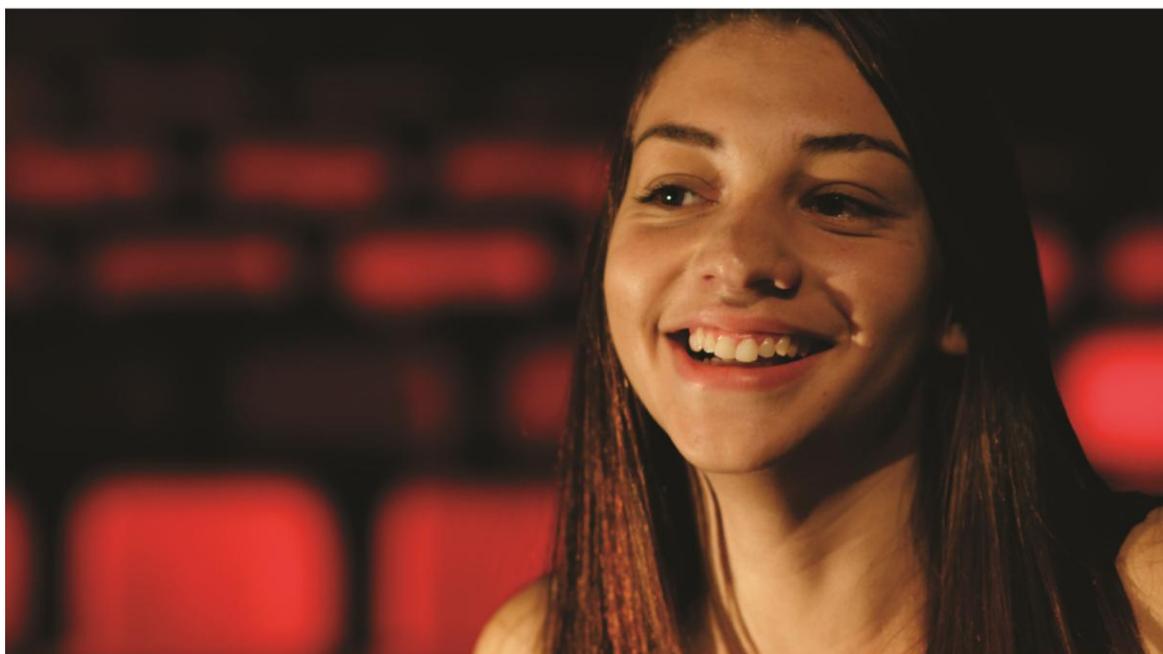


“Não entendeu, né? Vou explicar pra você.
Pra você entender bem o que queremos dizer, ou melhor...
o que eu quero dizer é o seguinte:
se por reflexão própria eu abraçar
as opiniões de Xenofonte e Platão,
elas deixarão de ser deles e se tornarão minhas.
Não se trata de aprender os preceitos deste ou
daquele filósofo, e sim de lhes entender o espírito,
ou seja, não é mais segundo Platão do que eu mesma.
As abelhas limbam flores de toda espécie,
mas depois fazem o mel que é unicamente
seu e não do tomilho ou majorana. Da mesma
forma, os elementos tirados de outrem, eu os terei
de transformar e misturar para com eles fazer obra
própria, isto é, para forjar minha filosofia”
Jogo de Cena. 43'25".





essas histórias
só me deixaram
dúvidas



o talvez no talvez,
o talvez no entre...
ou seja, os talvezes
no talvez



toda imagem
num clipe,
num romance,
num conto, num poema,
num conceito,
num documentário,
numa história em quadrinhos,
numa novela,
num cartaz de cinema
numa capa de livro de
um filósofo,
num livro didático
de filosofia,
seria como

não seria, apenas,
ela correndo que se vê
nessa cena.
vê-se, pela visão do
soldado, lá atrás
(e atrás de quem está lendo isso),
em sincronia, um pensador que
grita em lágrimas
um nome que morrerá
e corre para encontrá-la,
ele está a poucos metros
a frente dela,
irão

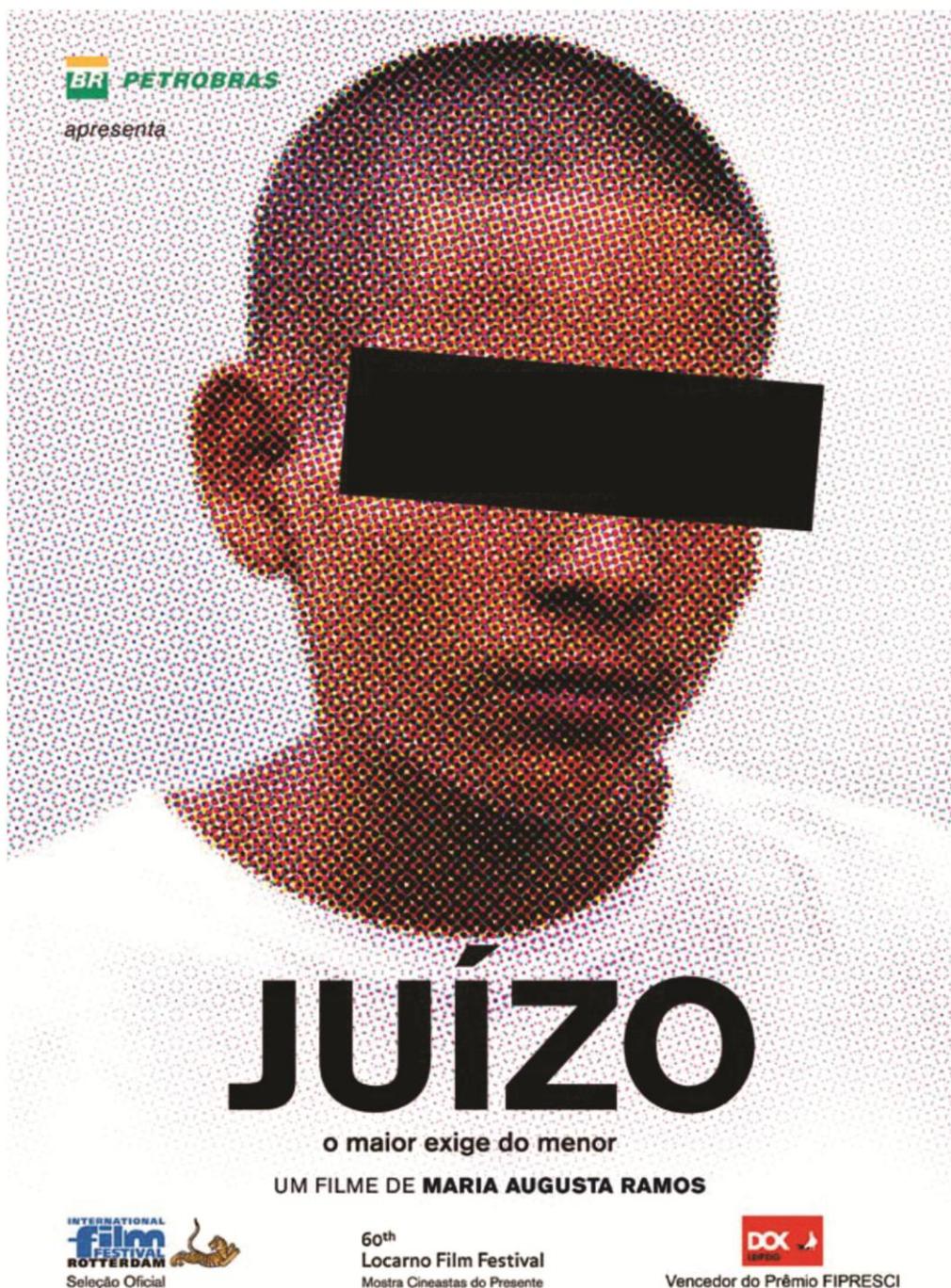
antes, ela
estava em outro local,
o mesmo pensador
a vê, de longe,
atrás de dois senhores
(atrás de quem lê isso,
novamente um outro).
envergonhado
queria chamá-la e



gostaria de perceber
que, antes de
falar, alguém me precedia

(narrasse um laivo de vida?
um desmisturar-se no
misturar-se o te, o se, o nós
num eu, teu, tu, vós... aquele-la)

a musa de olhos sem íris une-se a ele, o Brasil tem sua “Juno”,
 como numa dança: vê-lo é vê-la, ambos se conectam e
 suspendem lógicas.
 sua falta de olhar,
 cega os olhos de quem o vê
 por escancarar leis, tornar visível o ECA na epiderme do ECA



se um dia ele quebrar as correntes,
 se um dia cair essa tarja-caverna-preta.
 se um dia ele recuperar o olhar

ele sentirá uma liberdade e



observará uma pedrinha, um tomate, uma história materna,
uma poção de açúcar...
talvez um pai, talvez uma filosofia
refletidos no espelho d'água, não apenas nesta imagem
mas em teus olhos também, como agora

quem é a imagéitté?
e quem é a imagerie?
perguntas que constituem
dois verbos:
imageitear e imageriar.
Eles surgem quando
em situação de

A *imagéité* é uma filosofia laborada na forja. Nas forjas. Forjar ficções. Forjar críticas. Sua sinfonia é feita com o suor de uma onomatopeia: “Pauuuu!”, “Pauuuu!”, para forjar dissensos. Essa forja acaba por forjar fábulas. A pensatividade da imagem é um convite para refletir sobre certo trabalho de dissenso, ficção e crítica que, aqui, se transmudará na narrativa de uma fábula. “Era uma vez” entra na questão do verbo filosófico, mas com outra tonalidade. A *imagéité* do regime estético da imagem se constrói a partir das diversas formas de organização das visibilidades de vários elementos. Ela elabora dessemelhanças desdobradas em desfigurações, anula e desconstrói hierarquias, se faz através da junção da arte e filosofia, isto é, suas singularidades unem-se sem se sobrepor uma a outra ou se apagam, juntas criam um terceiro, uma nova singularidade que só há de existir nessa junção. Na ausência de regras fixas e sem prévios modelos. O desafio- o estranhamento - seria erigir visibilidades com a intensidade de tantos diálogos, tantas querelas laboradas em pensamentos estéticos, como, por exemplo, as discussões sobre a imagem na *Poética* (Aristóteles, 1973) e em *A República* (Platão, 1997) junto com a filosofia panecástica, enlaçadas aos questionamentos a respeito da emancipação. Construir um dispositivo de visibilidade que contenha essas discussões seria erigir pensamentos-estranhamentos sobre o potencial de elaboração de um universo imagético.

A *imagéité*, refletida nesse trabalho, tenta retirar a imagem de seu uso ordinário. Ver a imagem diferente de algo construído para ser meramente ou passivamente visto. A visão torna-se um campo problemático, o ver é desnaturalizado assim como a imagem. Retirá-la do pacífico campo da representação, do referente, do duplo de algo e levá-la a um lugar de estranhamentos. Antes, imagem e conceito filosófico compartilhavam uma zona comum, mas repleta de hierarquias e desvalorizações. Mas, a pensatividade da imagem, ao ser elaborada num jogo de *imagéité*, faz desprender do universo imagético ideias com as quais certa concepção filosófica sempre flertou: ser universal, transcendente, encontrar a essência da realidade, ser o fundamento último, por exemplo. Certo pensamento filosófico ignorava a necessidade de se construir inserido numa datação histórica, acentrada, social e singular. Esse elo fictício entre imagem e conceito se desfigura, mas ainda há outros elos, outras ficções, tais quais as que concebiam a imagem como algo menor em relação aos conceitos, uma mera serviçal, cuja função seria, apenas, ilustrativa. A *imagéité* na *Poética* e na *A República* possui regras fixas dadas de antemão para construir suas visibilidades. Imagens falsas e verdadeiras criavam distinções nas quais simulacros são como sombras numa caverna. Ver uma cama era ver algo menor. Menor em relação às ideias-em-si. Uma pintura era um duplo de algo existente no “real”, mas cuja realidade era em menor grau comparada ao mundo intelectual. A linha dura que constrói a fronteira entre história “real” e ficção também é resguardada na

visibilidade da *Poética*. Resguardo que se junte a uma certa *imagéité*. Cada regime das imagens possui sua *imagéité*. Assim, as filosofias contidas no aristotelismo e platonismo circulam na ordenação da construção de visibilidades de seus sistemas de pensamentos. Esses sistemas filosóficos constroem valores sociais para as imagens dentro de certas sociedades. Eles criam e autorizam os corpos que podem ver, sentir e pensar determinadas manifestações imagéticas. Tais sistemas ainda criam o uso social dessas manifestações imagéticas bem como apontam o modo que elas se constroem nesse uso. É uma fábrica de criação de imagens sociais, essa fabricação entra na lógica semântica da palavra *imagerie*.

A *imagerie* é um dispositivo que tenta refletir múltiplas questões da circulação da visibilidade das imagens em certo seio social. Como exemplo, pode-se pensar que em determinadas religiões é proibido adorar imagens, enquanto isso, em outras elas são sacralizadas, nesse mesmo sentido, pode-se observar as propagandas televisivas que cooptam cenas de pinturas clássicas, de poemas consagrados ou de lógicas estéticas para compor sua narrativa e vender produtos. Em muitos casos, seus criadores se definem como artistas por produzirem uma arte com propósitos diferentes das que circulam em galerias. Museus tentam anular o uso ordinário de objetos do cotidiano, suas finalidades práticas e socialmente úteis, dando-lhes uma outra visibilidade social, como no caso do urinol de Marcel Duchamp (*A fonte*, 1971). Na esteira deste raciocínio, pode-se pensar em um livro didático que intercala seus textos com pinturas, esculturas, fotos e todo um campo imagético, acabando por verter essas manifestações numa construção social que possui a ideia de tornar-se um produto didático. A pintura *Escola de Atenas* (em aberto), por exemplo, atingiria tal propósito quando inserida num livro didático de filosofia?

Esses exemplos trazem a questão da circulação social da imagem dentro de algumas sociedades e seus embates; mas até que ponto, uma imagem, por exemplo, num livro de filosofia, seria um exemplo didático socialmente aceito? Um videoclipe como *Take On Me* (1986), do grupo A-HA, que une três regimes de expressividades - desenhos, música e cenas com atores “reais” - para narrar uma história de amor: seria arte e comércio ao mesmo tempo? Ou só arte ou só comércio? As mesmas perguntas caberiam aos cartazes de cinema, elaborados para divulgarem filmes, sua constituição visual possui princípios artísticos, semióticos, bem como toda uma lógica visual interna, mas somente isso faria deles arte? Problemática similar se apresenta quando um filme se apropria de um aforismo de um filósofo, como ocorre no trailer do filme *O curioso caso de Benjamin Button* (2008), adaptação de um conto homônimo, lançado em 1921, pelo escritor F. Scott Fitzgerald. Na divulgação comercial do filme, ou seja, em seu *trailer*, algumas cenas se misturam a um pensamento

atribuído ao pensador Soren Kierkegaard, que, em síntese, reflete sobre como se deveria viver a vida, ou seja, “olha-se” para trás para compreendê-la, mas com o dever de “olhar” para frente para vivê-la. Esse pensamento está em consonância com o contexto do filme, ele expressa o drama que vivem as personagens, mas isso seria o suficiente para afirmar que este recurso ou dispositivo de montagem faria desse *trailer* um exemplo de encontro entre filosofia e imagem?

Os quadrinhos e as tirinhas do periódico humorístico francês *Charlie Hebdo* entram nesse contexto da *imagerie*, quando, em algumas partes do mundo, certos valores sociais são questionados ao serem veiculados a partir de suas imagens. Tais valores entram na questão da sua *imagéité*, da junção dos seus elementos, os quais se constituem em visibilidades. Desse modo, questões polarizadas surgem: essa obra de humor reforça o ódio ao pensamento livre? A comoção mundial da campanha “*Je suis Charlie*” fez das imagens do periódico um símbolo social de certos valores democráticos e republicanos, ao passo que, também, em determinados meios, essas mesmas imagens tornaram-se símbolo de escárnio e desrespeito diante de algumas imagens socialmente sacralizadas. Poderiam existir perspectivas que acusam tais imagens do jornal de humor de promover afrontas aos valores de uma sociedade republicana e aos seus ideais, visto que a produção da *Charlie* pode ofender a dignidade dos indivíduos e suas crenças pessoais, pois reforça estereótipos e preconceitos. Mas, a pugna se complexifica, visto que existe a possibilidade de um sujeito afirmar o contrário, ou seja, assentir que seria justamente esses direitos que o jornal respeita ao criticar e ridicularizar posturas hipócritas dos indivíduos e das sociedades republicanas e democráticas. Se transladar essas discussões para a realidade brasileira seria alegar se o direito de os humoristas criar suas imagens de escárnio deve ser mantido, pois, em solo nacional, só há respeito às leis no âmbito formal, mas não de fato. A enorme quantidade de excluídos sociais é uma visibilidade disjuntiva em relação aos pilares do Art. 5º da Constituição. Quantos golpes de Estado não se fazem sob a bandeira da liberdade democrática? Na política recente do país, pudemos observar aspirantes a uma realidade democrática exigirem intervenção militar constitucional. A problemática seria: como o humor com suas imagens poderiam intervir nesses casos? Talvez, o cartunista Laerte dê uma singular pista.



Uma outra perspectiva desse problema seria o desrespeito ao Estado laico que, muitas vezes, é formalmente concretizado via leis oriundas de bancadas religiosas no Congresso. Pode-se observar esse mesmo problema, em âmbitos mais circunscritos da democracia formal brasileira, mais propriamente em sessão na Câmara dos vereadores da cidade de Campinas, realizada em 28 de outubro de 2015, quando foi proposta uma moção de repúdio contra uma questão do ENEM-2015, oriunda da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, que apresentava um fragmento do pensamento da filósofa Simone de Beauvoir. A questão foi integralmente reproduzida abaixo:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino (BEAUVOIR, S. O segundo sexo Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980).

[...]

Na década de 1960, a proposição de Simone de Beauvoir contribuiu para estruturar um movimento social que teve como marca o (a)

- A) a ação do Poder Judiciário para criminalizar a violência sexual
- B) pressão do Poder Legislativo para impedir a dupla jornada de trabalho
- C) organização de protestos públicos para garantir a igualdade de gênero
- D) oposição de grupos religiosos para impedir os casamentos homoafetivos
- E) estabelecimento de políticas governamentais para promover ações afirmativas

Um dos argumentos mais utilizados por parte dos vereadores para criticar a questão do exame nacional era o fato de Deus ter criado o homem e a mulher, portanto, mulher nasce mulher e homem nasce homem. Alguns vereadores “democraticamente” embasados nas leis

usaram a tribuna para proferir um culto religioso, homofóbico e misógino, o qual direcionava-se contra o pensamento divergente. A partir da temática, o vereador Cid Ferreira proferiu o seguinte discurso, na Câmara de Campinas, transcrito pelo autor desta tese:

Senhor presidente, senhores vereadores e vereadoras presentes. Eu venho repudiar totalmente a forma que foi feito isso, é um desacato à sociedade brasileira, isso nunca poderia tá no Emaim (sic) nunca na minha vida. Eu tenho por princípio, senhor presidente, que pai é pai, filho é filho, mulher é mulher, homem é homem, esse princípio de homem e mulher, esse princípio que homem e mulher faz filho, faz filho homem e mulher também, nós não podemos perder esse princípio que é de uma, uma validade muito grande de responsabilidade é muito fácil eu dizê que vou mudar o mundo, mas mudá pra melhor e nunca da forma que vocês, esses que aprovam esse tipo de coisa, isso é falta de religiosidade, Isso falta, principalmente, senhor presidente, falta Deus no coração dessa gente! Querer mudar um sistema que nós temos há muitos anos... ahhhh você é quadrado, você é idoso, você é velho, eu num quero nem sabê! Eu quero sabe que eu num aceito essa... esse casamento de homem com homem, pessoal, de mulher com mulher, num posso aceitar isso, e olha, eu não respeito quem aceita isso, eu não tenho essa coragem que meu assessor, que o antecessor meu disse, eu num aceito isso, isso para mim é sacanagem, é querer fazer com que a população religiosa aquele que acredita em Deus passa a não acreditar mais, mas nós tamos aqui é como diz o meu vereador anterior, nós tivemos pesquisa, nós temo 80% favorável, discriminando (sic) totalmente essa situação, então, não serei eu que vou ser um do cau... dos causadores, pode me chamar de velho, idoso, quadrado, eu sou sim, mas eu tenho por princípio Deus no coração e ele deixou bem claro: homem é homem (o vereador Rafa Zimbaldi diz no meio da fala: “muito obrigado, vereador!) mulher é mulher, muito obrigado!

Qual *imagerie* surgiria em uma sociedade que se pautasse a partir das lógicas dessa moção ou de uma intervenção militar constitucional? Como seriam, por exemplo, os livros didáticos em uma lógica pautada por tais princípios? O ódio entre religiões que circula livremente em sociedades democráticas teria sido invenção de um cartum? Poderia estar essa pergunta estampada na capa de uma edição da *Charlie Hebdo*, com um desenho de sexo explícito entre ícones religiosos e políticos, com diálogos repletos de palavras de baixo calão. Isso seria democrático ou antidemocrático?

Ainda sob solo Francês, parece que o sumo da questão seria melhor redigido da seguinte forma: respeitar, no universo do humor, não seria aceitar qualquer liberdade em nome da liberdade. Liberdade, no universo democrático, não seria aceitar qualquer humorismo em nome do humor. Um universo de saberes instituídos e instituintes entra no fluxo desse embate/debate de opiniões e de pareceres de sociólogos, filósofos, políticos, religiosos, cidadãos comuns etc. A circulação dessa rede se insere em programas televisivos, rádios, artigos em jornais, revistas acadêmicas, ou mesmo, em outros cartuns que visam contestar o humor da *Charlie*. Tudo isso se conecta a um fato: talvez, a maior lucratividade desse periódico tenha acontecido na edição posterior ao assassinato de seus cartunistas, devido à publicidade gratuita que o ato extremista fez repercutir em diversos âmbitos sociais, ou seja, o ataque letal aos valores do jornal de humor foi altamente lucrativo para o mesmo

jornal. A imagem, o lucro, a pena de morte imposta aos que produziam as páginas da *Charlie Hebdo*, mecanismos regulatórios via leis, assim como todos os aparatos coercivos para fazerem valer a constituição francesa e de outros países e outros tantos fatores juntam-se e formam visibilidades. Assim, *imagerie* e *imagéité* fundem-se para construir essas pensatividades e desfazer elos que afirmam a possibilidade de construir imagens neutras, associadas e a-históricas. Pacíficas e supostamente inocentes.

A imagem laborada aqui não é a-filosófica quando posta em perspectiva com a noção de *imagerie/imagéité*, pois essas mesmas noções são construídas juntamente às diversas filosofias em descaixa com diversas posturas antifilosóficas. Os elementos constitutivos da organização de uma manifestação imagética também são a visibilidade de certas filosofias, pois ambos se vinculam. Através da *imagéité*, a filosofia e a imagem- a imagem na arte - misturam suas expressividades, se infectam e criam singularidades. A *imagerie* e *imagéité* interpelam diversas formas de filosofar, como as que usam as imagens apenas como dispositivos ilustrativos das palavras, como as que tornam a escrita um instrumento com rigor técnico sem questionar seu “rigor” estético, ou ainda, aquelas que forçam um pacífico enleio entre o escrito e o imagético, que, em suas visibilidades, apenas repotencializam lógicas extraídas do platonismo e do aristotelismo, bem como as que desgastam as imagens em estereótipos, aquelas que constroem imagens de mundo preestabelecidas e se orientam nelas criando apenas o já visto, o já pensado e o já estabelecido. A *imagéité/imagerie* é uma forma de urdir filosofia, ela se desvencilha de certa tradição ao mesmo tempo que interpela certos princípios tradicionais e convida quem nesse movimento entrar a dar continuidade a ele. Sem ser logocêntrica, impositiva ou tentar suprimir as demais visões, sua constituição é disjuntiva, não propõe embate entre a verdade e a falsidade e não deseja a vitória de uma pretensa discussão com o objetivo de massacrar um suposto inimigo. Fundida coma panecástica, a *imagerie/imagéité* torna-se uma visibilidade filosófica no potencial de escuta das narrativas e do compartilhamento de histórias, de modo que sua premissa seria: tudo está em tudo; no método universal, no potencial de igualdade das inteligências. Assim, essa noção, a qual vem carregada de uma singularidade-todo-fragmento desconstrói inércias, poderia se supor que ela é uma anti-inércia, mas, provavelmente, a questão seria outra, antes de ser “anti” isso ou aquilo, sua constituição dissensual, fluidamente se instalaria na coexistência de diversas visibilidades. Entretanto, coexistir implica em desestabilizar, construindo questionamentos- visibilidades sobre/com a relação entre as palavras e as imagens, as palavras e as coisas, coisas que se estranham mediante as palavras que tentam denominá-las, entre o que pode ser dito e o não dito sobre algo, sobre os jogos de poder políticos e as hierarquias do universo

filosófico. Neste movimento de dissensos, surge a necessidade de elaborar uma tradução ou, como quer a panecástica rancieriana, uma contra tradução sobre a relação entre o filosofar e as imagens. A junção de ambos é um ato de forjar, forjam-se ficções, dissensos e críticas. Ato cujo material-base seria o desejo de criar experimentos, fazer da filosofia unida a imagem um possível campo didático atravessado por didáticas que se autointerpelam e se desarmonizam para *laborar* com fluidez visibilidades forjadas junto a algumas palavras, tais quais: *entre/com/será/e se/por que/talvez*.

Se existisse uma fábula para melhor exemplificar essa *forja* entre imagem e filosofia numa *imagéité/imagerie*, seus riscos e constrangimentos... talvez, exista... talvez, exista uma fábula que se iniciou na primeira página desse capítulo e, por sua vez, se iniciou na primeira página do primeiro capítulo dessa tese, de modo que ela se conecta a este momento (e a outros tantos) que se inicia da seguinte forma: *era uma vez dois pensadores...* um era cineasta e se chamava Jean Epstein, o outro um filósofo, seu nome era Jacques Rancière, aqui ambos viram personagens e se encontraram nas páginas de um livro, um livro sobre cinema, chamado *A Fábula Cinematográfica* (2013). Tornar pensamentos uma história, transubstanciar pessoas em enredos dissonantes é um risco que pode incorrer em insucessos e, mesmo assim, ainda é um virtual convite para o leitor de tais palavras adentrar nesta história e se conectar às cenas que virão e remodelá-las como quiser, caso desejar.

Epstein, no já citado encontro, elabora algumas noções sobre a sétima arte. Ele acreditava que um filme com enredo, com peripécias, com começo, meio e fim era uma noção infantil de uso da imagem. Um final cinematográfico era uma mentira. A vida baseada em epopeias e propósitos era uma ficção, uma fábula, a qual diminuía o potencial do universo imagético. Para questionar essa ordenação fabulatória, ele propõe filmes produzidos a partir de trechos de vários filmes sem enredo, sem história, apresentados por meio de com micro eventos. Um filme de filmes, em que a imagem fosse captada num jogo de articulação e captação, em que se explorasse todo o seu potencial visual, próximo, por exemplo, da ideia de imagem-tempo deleuziana. A imagem trabalhada esteticamente forjaria todo um potencial de visibilidade que descarnaria singularidades ópticas, até então, jamais vistas. Um filme apenas de imagens seria uma poética singular, pois almejaria uma lógica que visasse elevar a potência da imagem. Leia-se potência a tentativa de organizar visíveis inéditos extraindo deles detalhes, sons, cores, silêncios e texturas fora de um fluxo temporal ordinário que suscitasse novas percepções do que é visto.

Depois de refletir sobre as ideias do cineasta, uma das conclusões de Rancière é a seguinte: a negação de uma fábula acaba por ser também outra fábula. Há filmes que fabulam

histórias, mas, ao mesmo tempo, produzem *imagéités* que retiram as imagens de usos ordinários, que criam disjunções entre o visto e o narrado, que quebram narrativas entre causa e efeito. Entre tantos exemplos, o pensador lembra de uma cena do filme *Mouchette, a virgem possuída* (1967), no qual uma adolescente brincado de rolar no chão e, “divertidamente”, comete suicídio, Rancière relembra, ainda, a sequência inicial da compra do burrinho, em *Au Hasard Balthazar* (1966), onde há todo um trabalho de dessemelhança entre o mostrado e o dito. Em seu início há cenas fragmentadas em um jogo de contraste que mostra as mãos brancas de uma menina acariciando os pelos escuros de um burrinho; ela e seu irmão pedem para o pai comprar o animal para eles, a resposta é ouvida, mas não se pode ver ou ouvir as palavras proferidas pelo pai, uma voz sem boca nega o pedido. Na hora da negativa, o rosto do filho está na frente do rosto do pai, os créditos iniciais do filme são acompanhados pela sonoridade da sonata número 20, de Schubert, música interrompida por um zurro de asno e, depois, retomada para sair de cena novamente, visto que entra em cena uma sonata feita de guizos. A imagem de fundo dos créditos se assemelha tanto a um muro duro como a um papelão amassado, é difícil precisar, há uma ruptura: a compra fora efetuada, os quatro descem uma colina: pai, menino, menina e o burrinho. Já, no *M, o vampiro de Düsseldorf* (1931), o personagem principal, no momento de seu julgamento, situa-se numa visibilidade disjuntiva entre questões de lei e ordem e a noção banal de um tribunal, pois é julgado por aqueles que “deveriam” ser julgados, o tribunal é formado (ou deformado) apenas de criminosos. Em boa parte do filme, ele é caça e caçador ao mesmo tempo. Outro fragmento a se visibilizar seria a corrida para morte da personagem Pina, no filme *Roma, cidade aberta* (1945), em que seus gestos exagerados mais parece figurar num filme cômico do que numa cena de quem está prestes a morrer. Sua gestualidade está em dissonância com o contexto. Tanto essas cenas em seus respectivos contextos originais quanto suas descrições comentadas por Rancière problematizam a ideia de que as imagens seriam meras serviçais de uma narrativa desgastada e despotencializadora, pois elas constroem jogos de cenas que desconstroem parâmetros clássicos de elaboração imagética, produzindo visíveis inéditos e instigadores de pensatividades. Um filme pode contar histórias, narrar fábulas, criar intrigas e, ao mesmo tempo, sua construção pode desestabilizar ditames da subserviência das imagens a repotencializações da *Poética* e da *A República*, por exemplo.

Rancière também se reporta a alguns filmes documentários, pois estes, supostamente, retratam a realidade diferentemente de uma película ficcional. Na era do regime estético, existem produções que problematizam a distinção entre realidade e ficção e forjam misturas entre documentos de diversas fontes: arquivos, fotos ou depoimentos de testemunhas, fontes

estas que compõem o universo dos documentários pensados pelo pensador francês. Filmes como *Elegia a Alexandre* (1993) misturam todos esses elementos para construir uma narrativa, cenas gravadas no passado, imagens filmadas no presente, no intuito de refletir essa elegia a Alexandre Medvedkine para criar memórias do cineasta russo, memórias que sequer existem, pois ninguém sabe quem ele é, memórias inventadas para se tornarem “reais”. A premissa básica para esse movimento seria: toda e quaisquer memórias são invenções, visto a necessidade de serem elaboradas e rearranjadas.

Tal questão se aproxima daquela observada no documentário *Jaime* (1974), pensada por João Maria Mendes, no texto *Filme que Filósofa* (2013). *Jaime* é um filme ou documentário que constrói ou reconstrói as memórias do trabalhador rural Jaime, que viveu parte de sua vida em um hospital psiquiátrico. Para João Maria, esse documentário é um exemplo de filme que filosofa visto que, entre tantos fatores, consegue unir o conceito imagem-tempo deleuziano à noção imagem pensativa rancieriana. Em pouco mais de trinta minutos, os desenhos desse proscrito trabalhador, o personagem principal, se unem a imagens do internato onde ele viveu por mais de trinta anos. Tais imagens tentam narrar por si fragmentos das memórias de um ausente. Elas reconstróem itinerários, um corpo, passagens da vida de quem não existe mais. A câmera capta cenas paratáxicas: uma cabra, um corpo de animal em decomposição, um pátio, um escrito em diário, um ralo de chuveiro, um médico, de quem nada se sabe, segurando um copo na mão, uma corrida num campo florido através de uma *travelling*, um grito que evoca o nome do ausente “Jaaime!” se liga às palavras do cineasta:

Jaime é um filme que filosofa? Sim, se o virmos como montagem de imagens cada uma das quais suscita um problema de relacionamento com as anteriores e as seguintes devido aos seus *raccords* e *faux raccords*. O filme monta um sistema de *aparições*, estabelecendo uma relação directa entre a personagem que invoca por via da sua arte, da sua escrita e do universo reclusivo onde viveu, e um espaço-tempo real mas imaginariamente reconstituído - o que foi o espaço-tempo dessa personagem antes do seu internamento e para onde grande parte do que pintou e escreveu remete: uma cabra reclusa num interior, três maçãs suspensas do tecto de uma sala onde se guarda uma velha máquina de costura, um guarda-chuva aberto no chão de outra sala, e de novo o ventoso espaço aberto, árvores, o rio que corre. É um espaço-tempo hipostasiado, poeticamente rememoriado pelo realizador e que tende a ser visto como um não-lugar devido à ausência de referências geográficas que o situem; deixa de ser um *topos* e passa a ser *utopia* (MENDES, 2013, p. 27).

As imagens do documentário são entrelaçadas por meio de uma lógica interna cuja construção garante a laboração de intelecções. Jaime se torna um filme sem enredo sequencial, sem uma narrativa que conduza o espectador a se entreter com um possível começo, meio ou final. Talvez, seria precipitado afirmar se ele é um filme que filosofa, o que poderia ser

esboçado nesse momento seria o quanto *Jaime!* interpela certa relação entre as palavras e as imagens no universo do filosofar.

A mesma lógica pode ser observada em *História(s) do cinema* (1988), um “documentário” ou “filme” com imagens de diversas fontes - pinturas, fotos, trechos de outros filmes, textos de diversas origens, discurso de filósofo etc... – cria um arquivo, cria um filme de filmes. Um possível sumo dessa produção seria um poema originado por outros poemas, pois tudo está aí para ser repintado, realocado, “re-semanticizado”, tudo fala, portanto, tudo pode ser ligado e desligado numa história, numa lógica em que a ideia de um, sem medida, mas com elos em comum, que ligam, religam, desligam elementos e criam novas equivalências, tudo tem o potencial de conter um todo de uma história. Tudo pode ser revisado. Desconectado, reconectado e reiniciado.

Para conectar-se a essa fábula de fábulas, exemplos brasileiros não faltam. *Ilha das flores* (1989), do cineasta Jorge Furtado inicia-se por meio das seguintes frases: “Esse não é um filme de ficção”, “Existe um lugar chamado Ilha das flores”, um filme de ficção que denega seu caráter ficcional e seu pretense caráter real está numa *imagéité*, cuja mistura de imagens se faz através de junções de elementos díspares, por meio de documentos visuais do genocídio do povo judeu, da explosão de uma bomba atômica, de cenas de trabalhadores em um depósito de lixo, de imagens de livros escolares -como os de Ciências e de História - , misturam-se a esses documentos, imagens inventadas sobre um local onde porcos são mais valorizados do que seres humanos, a voz em *off* do narrador perturba o deslize tranquilo das imagens e promove um trabalho de desfiguração, pois, ao narrar objetivamente informações tautológicas, essa voz apresenta uma bomba nuclear como uma das maravilhas tecnológicas criadas para o bem da humanidade. Tal movimento também pode ser observado quando a mesma voz didática, cientificamente, explica que a água é inodora, incolor e insipiente e, simultaneamente, é mostrado um rio poluído, escuro e fétido; o pano de fundo desta cena são residências sem saneamento básico. Um movimento de pinça, o polegar opositor, um nó de arame e uma explosão atômica formam essa narrativa; imagens “reais” e ficcionais se misturam para construir a saga de um único tomate, um movimento cujo início se dá fora do planeta Terra, passa-se, então, por uma plantação de tomates e chega ao final no “lixão”. O documentário é finalizado em um depósito de gente, onde há pessoas à margem do já citado Art. 5º da Constituição Federal Brasileira. A literatura se junta a esses proscritos sem voz, a voz em *off* cita um trecho de um poema de Cecília Meireles. A “alta” poesia é fundida à imagem de um depósito de lixo para possuir o mesmo cheiro do fétido local. A composição da *imagéité* dessa obra faz de um único tomate o equivalente de um sistema de lucro e exclusão

social. Estetizar o ínfimo mistura o tomate do *Ilha das Flores* a uma inusitada porção de açúcar, ambos se fundem na mesma lógica, são descarnados para erigir histórias num visível que se tange com um conjunto de invisibilidades.

No poema *O açúcar* (GULLAR, 2010, p. 165), uma ínfima porção para adoçar um café possui o potencial de narrar as condições desumanas dos cortadores de cana em latifúndios. Boias-frias têm uma perspectiva de vida que beira apenas os trinta anos, vivem em lugares onde não existem hospitais e o comum é serem analfabetos. A narrativa dos que trabalham doze horas diariamente sob o sol fustigaste está inscrita nas partículas do pó branco. A amargura, a dureza e a escuridão dessas vidas formam o doce, o emoliente e a artificial brancura do açúcar. Do ínfimo ao macro, o tomate e o açúcar se compõem em seus respectivos sabores e nas suas epopeias com dados ficcionais ou reais?

A mesma problematização se dá no documentário *Nós que aqui estamos por nós esperamos* (1998), na qual, para compor os planos de *imagéité*, são utilizados diversos elementos imagéticos: fotos, notícias, parágrafos de uma carta de um camicase, cenas de jogos de futebol, pinturas, fotos, a explosão do Ônibus Espacial Challenger em 1986, uma lápide, trechos de filmes, imagens que formam um arquivo imagético do século XX, imagens “reais”, as quais compõem uma ficção, e imagens ficcionais que compõem um “real”. Atribuir ou categorizar essa manifestação seria adentrar num solo com questionamentos a respeito do uso da imagem e de suas lógicas.

Outro filme que propõe a desfiguração da fronteira entre “real” e “ficcional” é o *Juízo* (2007) de Maria A. Ramos, nele há visibilidades-inquéritos sobre questões relacionadas à maquinaria estatal (Rio de Janeiro) de acolhimento, de julgamento e de repressão do menor infrator. A cineasta Maria Augusta Ramos se deparou com um problema jurídico para produzir sua obra: menores infratores não podem ter seus rostos expostos, ela, então, recrutou atores amadores que estavam próximos de situações de fragilidade social para “encenar” os depoimentos “reais” captados nas audiências, mas tal “encenação” está misturada às falas “reais” da Juíza, dos promotores e dos pais dos menores infratores. As falas “reais” são “ficcionalizadas” em novas cenas com atores que interpretam as falas originais dos meninos e das meninas, porém, a juíza não está encenando, está numa audiência com todos os ritos, nos quais se produz um efeito, um efeito de realidade... ou tal efeito se verte, também, em uma ficção? O choro da mãe de uma das menores não é a arte de uma atriz, é a mãe verdadeira da menina presa no momento em que ela assiste à audiência. O parricida visto de costas é o autor do assassinato, o visto de frente é um ator, vê-los é fundi-los e confundi-los, rasgar lógicas

epistêmicas e de visibilidades, essa confusão se torna mais dolorida quando ele narra e transmite sua história para a Juíza, explicando o porquê do assassinato.

Este recurso, essa *imagéité*, se conecta ao documentário ou ao filme *Jogo de Cena* (2007), no qual o cineasta Eduardo Coutinho convoca, através de um anúncio de jornal, mulheres que querem narrar suas histórias para um filme documentário. Ele recolhe vários depoimentos em um palco de teatro, transcreve-os e, depois, convoca atrizes para interpretar esses dramas reais, no mesmo palco e no mesmo local onde foram filmados os depoimentos. A jovem decidida a nunca mais dialogar com o pai e, na frente das câmeras, se arrepende por não ter se despedido dele; e a mãe que rompe relação com a filha, seriam elas atrizes? Dores, perdas, relação frustrada com o casamento, separação, amantes, gravidez inesperada, micro-histórias e singularidades existenciais se tornam encenações, mas, em diversos momentos, o mesmo depoimento ora é feito por uma atriz ora, possivelmente, pela depoente original. O mesmo drama é narrado duas vezes sem que o espectador saiba qual pessoa ou personagem realmente viveu aquela narrativa. Nesse jogo, ora parece ser a mulher que vivencia a situação narrada ora, a atriz. A exceção das intérpretes famosas, é difícil saber quem é quem. Talvez, todas sejam atrizes, talvez. Poderia se afirmar que os trechos que as atrizes encenam é uma ficção, mas essas também se tornam “reais” e indiscerníveis quando elas não negam serem atrizes e trazem seus dramas particulares para o filme. Um desses exemplos pode ser observado na cena em que uma delas fala sobre as dificuldades para interpretar suas falas, pois se lembrou da filha e misturou seu drama ao do “personagem real” que ela deveria interpretar. Ela cita emoções reais para falar da sua fabulação ou tais sentimentos são parte do jogo de cena?

A entonação de voz, palco vazio, frases repetidas, enquadramento de rostos e olhares furtivos constroem um resgate de fragmentos-vivências, mão que aperta o nariz e enxuga o rosto formam *imagéités*, cujas imagens se fundem e confundem, tornam-se dispositivos de problematização do universo filosófico e imagético. Desprende-se dessas visibilidades toda uma gama de problematizações sobre a questão entre real e ficcional, que desliza por diversos campos do filosofar. Como acontece em *Angeli 24 horas* (2010), uma “*epopeia*” de um dia inteiro que aborda o processo de desenhar um cartum para um jornal de circulação nacional. Simultaneamente a essa abordagem, o cartunista Angeli narra seus dramas criativos, seus embates na destruição e criação de seus personagens. A certa altura, o cenário com seu jogo de luz e sombra e projeções se assemelha ora a um cartum ora a uma tira de jornal. Angeli explica seu processo criativo e sua sombra projetada na parede torna-se semelhante a um desenho feito por tinta nanquim. Ele desenha com o corpo mais um personagem e este é ele

mesmo, em forma de sombra, que se mistura à tirinha da parede. O quadro estático do quadrinho é perturbado pelos movimentos de uma sombra-personagem, em vez de balões que contêm os diálogos, uma voz-sombra se enuncia e se narra. A palavra, a sombra, os traços em preto e branco e a luz produz uma figuração que desordena a suposta imobilidade que deveria ter uma tirinha, um cartum. Constrói-se uma metalinguagem feita por um autor que vira personagem do produto de sua autoria. Compondo essa *imagéité*, essa composição de elementos, a projeção na parede é perturbada, pois, quando o foco é estritamente no cartunista, a superfície de seu corpo é toda tracejada pela projeção, pelo quadrinho projetado, que se transmuta de preto e branco para colorido, cor-pele, cor-camisa, cor-calça, cor-Angeli, uma tatuagem fluida que gruda, desliza e acompanha os movimentos do cartunista. Assim, o criador do quadrinho ficciona-se e passa a ser parte integrante da sua criação, em que ele, o personagem, ou ele, o Angeli “real”, desdobram-se para narrar vivências reais sobre a dificuldade de compor traços.

Pode-se conectar essas discussões à questão do trabalho do filósofo no âmbito da criação do personagem conceitual. Ideia cara ao escopo do pensamento deleuziano. Se essa produção que tem Angeli como personagem principal pudesse sentar numa mesa de bar e tomar um porre com as ideias deleuzianas, um dos frutos regurgitantes desse encontro poderia ser o quanto um personagem é constituído por meio de embates e crises existenciais, em dramaturgias singulares. Nos quadrinhos, esses dramas aparecem de forma efusiva e intensa, o corpo-Angeli é cansado, diverte-se, ironiza, sacaneia, fuma, regurgita overdoses, obcecado, cheio de ressacas (seus órgãos são abandonados na privada), é destruído por suas criações e tudo isso não o imobiliza. Seu corpo *é* seus personagens *é* sua filosofia, *é* um acontecimento que se desprende de seu corpo e *é* seu corpo ao mesmo tempo. Essas questões-vivências são seus quadrinhos, como se a voz do *Ecce Hommo* (1978) nietzschiano, essa voz filosófica, que tem como uma de suas características pronunciar o quanto suas ínfimas vivências, suas dores, seus vômitos, suas fortes enxaquecas e sua quase cegueira a levaram para a mais-vida e para uma filosofia da potência, entrassem na lógica desses desenhos tracejados em crises. O corpo deste personagem desliza sobre outros corpos, os corpos dos personagens filosóficos, deslize no sentido de levá-los a refletir se estes negam certa corporeidade humana, negam a necessidades de construir pensamentos junto aos dramas singulares dos pensadores.

Vertentes filosóficas que possuem o intuito de negar as paixões humanas ou mesmo de sufocá-las em nome de uma pretensa racionalidade dariam uma boa tirinha nesse universo corporal do desenhista. Angeli, em seu devaneio criativo, narra o quanto um personagem seu *é* mais do que um depósito de sentimentos, sua criação *é* uma vida, *é* o grito em nanquim de

suas experiências, jungidas e, ao mesmo tempo, desprendidas dele, seus personagens possuem existências próprias. Os seus personagens *é* ele, mas um *ele* desdobrado em outros eles. A intensidade deles está em não relegar sentimentos singulares a um lugar “sub”, em não os tamponar. Os fragmentos existências de sua vida fazem a arte de seus conceitos-quadrinhos.

Em *Angeli 24 horas*, o personagem-Angeli assemelha-se a um filósofo que se desdobra de um filósofo para se construir com outros pensadores. Em uma entrevista para o livro *Conversações* (2010), Deleuze explica que os filósofos criam intercessores para substanciar seus conceitos. O pensador delineia diferenciações entre o universo artístico e o filosófico. Ambos se atravessam e possuem suas singularidades, mas continuam diferenciados. Embora Angeli seja um cartunista, neste trabalho, ele é re-tracejado e, nesse *momento-bosquejo*, o *personagem-cartunista-imageiteado* cria seus intercessores e é, também, um intercessor com, talvez, uma diferença: neles e nele, filosofia e arte seriam uma mistura que cria um discernível-indiscernível, um conceito é um mestiço, um momento no meio da travessia do rio de Serres, um elo forjado, cuja existência é a coexistência misturada desses campos heterogêneos. Arte é filosofia, filosofia é arte, a imagem, a imagem laborada e desdobrada aqui é a existência do filosofar, do fazer artístico e do universo imagético em *imagéités*.

Em um momento estético, Angeli seria um filósofo cuja filosofia fora forjada em seus porres, suas crises, seus vômitos, nas mulheres desejadas e em seus amores platônicos, na solidariedade com o drama de um amigo que perdeu um filho, nos bordéis entre as palavras-músicas-pernas das prostitutas, em seus momentos molhados de onanismo, nas *fricções-corpos*, enfim, em seu universo singular e cotidiano. Seria uma violência compartimentalizar o conteúdo de seu pensamento e de sua existência, como ocorre, por exemplo, em algumas propostas de ensino do filosofar, como será visto adiante. Mas, enfim, um filósofo sem cheiro, sem pisar no chão, sem singularidades corpóreas, vertido em um exemplo didático, dificilmente deixaria de ser zombado pelas produções desse desenhista.

Angeli 24 horas ainda desliza sobre outra problemática da visibilidade filosófica: na caverna de Platão, as sombras são simulacros, na “caverna” do cartunista, em suas tiras, elas - as sombras -, através de certa *imagéité*, desregulam a ordenação desse visível platônico. As sombras falam, problematizam intelecções, elas, numa parede, numa projeção, são vivas, vivas ao ponto de narrar histórias e de “erigir” a voz do corpo que a originou. Assim, esse corpo-sombra e suas intensidades existenciais vertidas em histórias-traços seriam as mesmas dentro ou fora de uma suposta caverna que dividiria o mundo em dois. Essa corporeidade estranha do cartunista anularia a necessidade de sair ou de retornar de um mundo repleto de

prisioneiros fabulado por Platão. Sem tentar impor uma visão de mundo, o corpo de Angeli poderia interpelar as demais visões filosóficas com uma lógica que poderia figurar da seguinte forma: não há profundo nem etéreo, há essa sobra-traços. Tal desfiguração perverte uma valoração imagética clássica do universo filosófico e agrega um novo visível a ela.

Essas diversas e díspares manifestações artísticas - trechos de livros, debates filosóficos, pinturas e fotos de épocas -, cujas imagens podem ser retiradas de um filme e realocadas em outro. Enredos lineares são desfeitos. O cartunista vira um personagem de cartum, mulheres comuns, seres humanos que comem lixo, o grito de um nome “Jaaime!”, um menor infrator, um cortador de cana, uma adolescente grávida, uma sonhadora que “dá uma trepada de galo” e dá à luz a sua filha e se narra como mãe-solteira, glorificando o amor materno, juntam-se ao filme *Madame Satã* (2002), o qual narra a história de um negro, pobre, analfabeto e homossexual, cuja vida é repleta de dramas amorosos, preconceitos sofridos, amizades desfeitas e sonhos. Um ser humano com uma biografia ímpar e difícil de ser classificada, suas singularidades desfiguram os estereótipos sociais que, ditatorialmente, acabam por desumanizá-lo. Não só a ele, pois desumaniza todos esses personagens considerados meramente “comuns”, os quais poderiam ser relegados a uma elisão, mas, juntos, esses “sapateiros” que forjam o ouro, a prata, o bronze e a lata de suas almas possuem o potencial de elaborar estética e filosoficamente novas visibilidades. Carregam em si o potencial de construir intelecções que perturbam certas noções intelectivas. A noção de ficção e realidade, a partir dos exemplos narrados, se tornam fábulas. Fábulas problemáticas por formarem dissensos. Como classificar essas manifestações? Qual ideia de realidade separaria as formas que se pressupõem documentais daquelas ficcionadas nesses filmes? Qual constructo filosófico daria conta de produzir a separação entre real e ficção que aparece nessas manifestações? Qual narrativa ficcional cria seres incapazes de construir suas próprias narrativas? O homem “comum”, o ser humano “ordinário” precisaria de alguém (de um filósofo, um líder religioso, um especialista?) para explicar quem ele pode ser e como deveria sentir e pensar determinadas situações ou imagens? Regular ou desregular fábulas seria um ato ficcional neste rasgo dissensual.

A ficção é uma arte de criar dissenso entre ideias que se desdobram nos regimes de sensibilidades e nas concepções artísticas e políticas, de modo que acaba por elaborar visibilidades organizadas em um jogo de *imagerie/imagéité*. Isto é, elabora-se um campo de saberes cuja formulação evita negar que não haja verdades, múltiplas e complicadas maneiras de definir o que seria algo classificado como “verdade”, o disjuntivo desse campo estético-filosófico consiste em dar visibilidade ao quão problemático são as ficções produzidas na

Poética e na *A República*. Ficções tais como a diferença entre imagens verdadeiras e falsas ou sobre a preeminência da poesia em detrimento da narrativa histórica para construir intelecções e suas divisões de sensibilidades que formam os capacitados e incapacitados para fruir, pensar, ver e participar do universo das artes e da política, formam, ainda, os aptos e inaptos a construir as narrativas de si e do mundo, tudo desdobra-se em uma tênue linha de divisão entre uma suposta essência capaz de separar e definir o real e o ficcional que, ainda, costuma ser extremamente repotencializada na atualidade. Atualidade constitutiva de um verbo filosófico.

Nesse sentido, o regime estético das artes, através da produção da noção *imagéité/imagerie*, elabora construções disjuntivas e visibilidades difíceis de serem enquadradas em determinados padrões normativos. A fórmula do “tudo fala”, desde uma sujeira debaixo da unha até uma única cena de um filme ou uma sombra, tem todo o potencial de construir, suspender e dar continuidade a uma história. A destituição dos gêneros e das hierarquias faz com que quaisquer elementos do universo tenham o potencial de se ligarem e de se desligarem. Um regime de verdade é uma pressuposição ficcional quando transmite a ideia de uma finalidade ou totalidade que se auto congratula com o estatuto de universal. Qualquer pretensa verdade, quando em pugna com o regime estético das imagens, pode ser cooptada e transformada em um elemento da arte que compõe outros elementos e cria novas histórias, se transformando em um poema forjado por outros poemas. Desse modo, retiram-se palavras ou frases de um contexto para rearranjá-las em outra estrutura poética, fórmula utilizada por vários poetas, como, por exemplo, Shelling, segundo Rancière. E, atualizada, cooptada para construir visibilidades. Retirar cenas de filmes e alocá-las em outro filme, criar documentários de documentários, juntar e desjuntar pinturas, trechos de livros, discursos filosóficos, desregular palavras, entrevistas e discursos com cenas visuais, extrapolar e levar a figuração de cenas a lugares alhures, criar a invisibilidade do visível transforma-se num exercício de forjar. Forja-se no recriar, repintar e realocar para dar continuidade a lógicas visuais ou para rompê-las, em um movimento entre o caos e a *doxa*. A caoticidade do universo, da condição humana, a fratura de sentidos, o não sentido e as opiniões desgastadas da sociedade estariam juntas nesse ato de fundição para, ao mesmo tempo, construir novos visíveis, novas inteligibilidades, cujo intuito seja elaborar problematizações desses mesmos elementos que se fundem entre si e se conectam a outros elementos. Assim, se constroem as visibilidades da grande parataxe, elaboradas em frases-imagens que se auto problematizam e criam estranhamentos em diversos campos do pensamento humano, entre os quais: a arte, política, educação, religião, filosofia etc.

Essa forja, essa tessitura poética de poesias, esse poetizar de filosofias seria uma fábula. Fabular, por um momento estético, deixa de ser mentir, enganar, coser engodos. Fabular é criar, inventar, manusear materialidades, mas, antes, é forjar. Para Rancière (2013, p. 160): “*Fingere* não quer dizer, em primeiro lugar, fingir, mas forjar”. Uma forja que junta, separa, que cria coopertencimentos, lógicas visuais cujo teor seria perturbar por desregular certas ordens do visível. A fábula aqui contada é arte de criar histórias, de criar visibilidades que se juntam e rejuntam e “des-rejuntam”, uma experiência de contra-tradução única na qual qualquer um possui a potencialidade de elaborar seu poema ou poema de poemas, como fizeram os cineastas brasileiros de *Juízo*, *Ilha das Flores*, *Jogo de cena* e tantos outros, como o fez, também, Rancière, Jean Espetén e não menos este trabalho, assim como aqueles que o ler-escrever.

Fabular, segundo Rancière, é construir um território sem hierarquias, com a potência de múltiplas vozes fragmentadas. O autor se singulariza, citando a sua experiência com o cinema para pensar sua fábula. Na ocasião que ganhou um prêmio pelo livro *A fábula cinematográfica* (2013), deixa claro nunca ter trabalhado como um profissional do cinema, um filósofo que alega ser um amador em sua relação com o âmbito cinematográfico, mas, ao mesmo tempo, reflete o quanto o amadorismo também é uma postura política por refutar posições hierárquicas, desrespeitar fronteiras e elaborar narrativas incertas. O amador perturba, pois sua arte se conjuga no verbo amar, nas desilusões, nos medos e limites, nas deformações, nos sonhos e nos deslizos entre corpos e lembranças, no vácuo desregulatório entre intenções e palavras proferidas. Rancière narra-se, constrói-se enquanto filósofo ao contar as suas primeiras experiências assistindo aos filmes, dos picolés, das revistas sobre cinema, da mão que se atrevia a pôr a mão entre... entre beijos intencionados nunca dados. Posteriormente, o filósofo segue narrando seus primeiros embates com teorias críticas, engajadas e o quanto para ele era difícil decidir se o cinema era alta cultura ou entretenimento de massas, se era um signo da alienação e manipulação ou uma arte emancipatória. O pensador ganhou um prêmio por lembrar o quanto o cinema cria fábulas que encantam, que distraem, são movidas por lógicas comerciais ou que denegam o lucro e se negam a transmitir mensagens políticas ou, ainda, que lucram, divertem e possuem discursos politizados. Lembrou, também, de alguns cineastas cuja produção fílmica ou documental desregula o regime ético e representativo dentro da própria lógica desses modelos de visibilidades. Mesmo narrando histórias lineares, as *imagéités* de certos filmes desfazem lógicas imagéticas tradicionais vincadas na visibilidade da filosofia clássica, ou seja, o cinema não seria uma donzela sequestrada por certos regimes de imagens, uma vítima passiva, o cinema é uma arte rasgada tanto por lógicas

artísticas como comerciais. Não somente o cinema, mas o regime estético da imagem seria um lugar de diversos atravessamentos, a lógica comercial e artística seria um desses exemplos, dentre vários.

Assim, era uma vez dois pensadores...

era uma vez...





era uma vez dois pensadores...

eles procuravam
uma tal filosofia em imagens



talvez, estivesse
numa visibilidade...



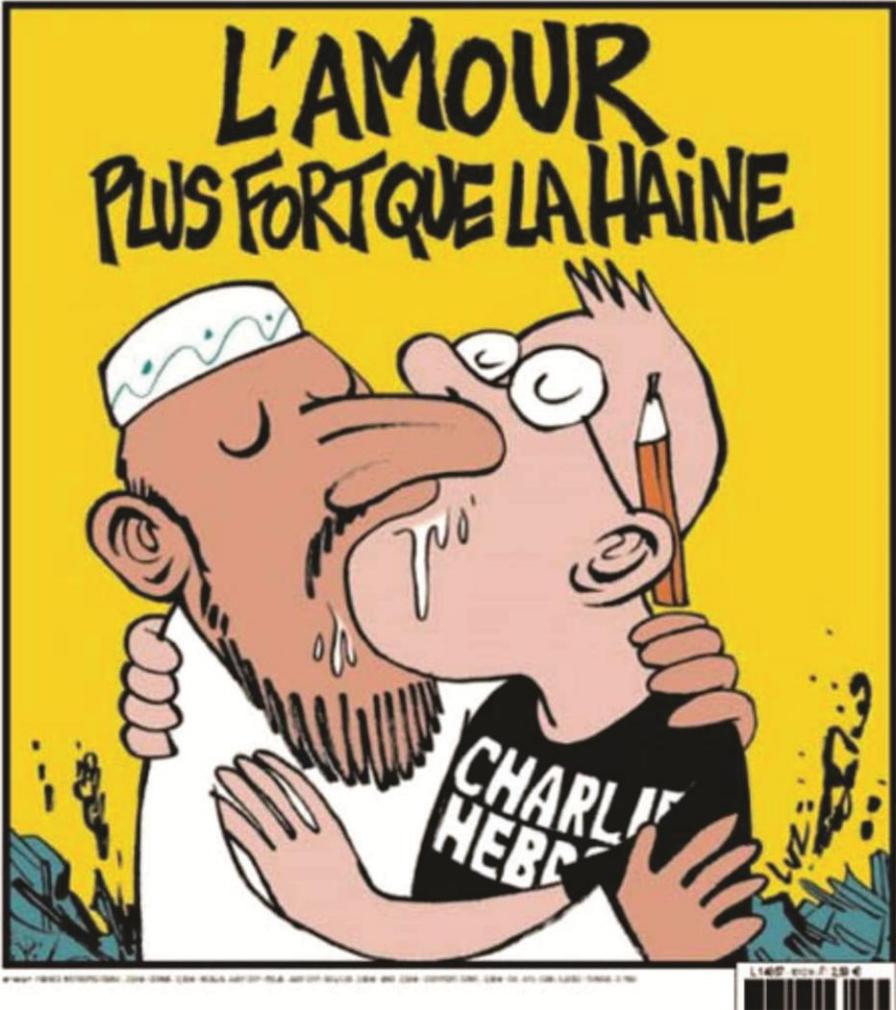


talvez,
estivesse
nesta foto do
filme *Roads of Kiaostami*
forjada pelo pensador
francês e
reforjada por um brasileiro.
talvez, mas se
tivesse uma legenda,
duas...



CHARLIE HEBDO

www.charliehebdo.fr





CHARLIE HEBDO

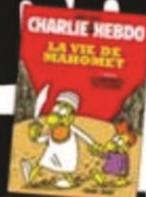
JOURNAL IRRESPONSABLE

ÉCOLOGIE
BATHO. COMIQUE
DE L'ÉTAT P. 1

RELIGION
VOYAGE DANS
LE GRAND BAZAR
ÉGYPTE P. 4

LE PEN, DASSAULT
L'IMMUNITÉ À
GÉOMÉTRIE VARIABLE P. 6

**LA VIE DE
MAHOMET**
LE TOME 2
EN KIOSQUES



1.500 € - 100 € - 2.90 €

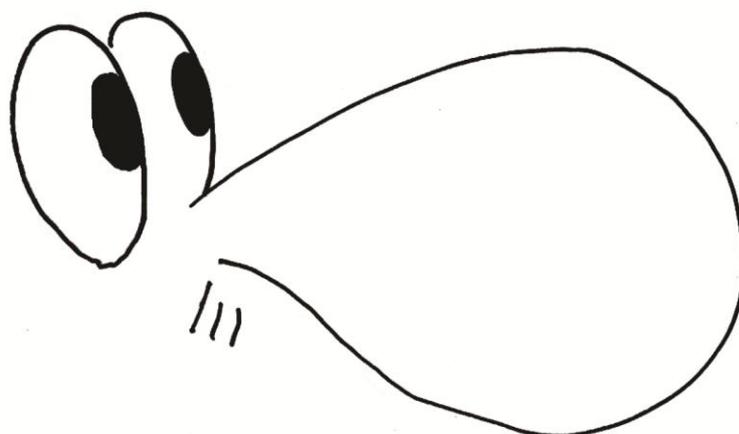
provavelmente,
a questão estava
longe de ser
a respeito das
legendas e seus
poderes explicativos
e didáticos



eles procuravam
um lugar que se exilou
de 2.500 anos de eidos

nessa procura,
eles encontravam
imagens
que desejavam
direcionar olhares

e, para tal,
se proclamavam
neutras



e a-filosóficas



"Migrantes: no que ia se transformar o pequenino Aylan se tivesse crescido?".
"Apalpador de bundas na Alemanha"

imagens que explicassem
 que desigualdade é coisa onde há algo desigual,
 que ser feliz é ter felicidade,
 e que amar é qualidade de quem ama,
 que receitassem o modo correto
 e edificante de se indignar
 receitassem que o melhor modo de protestar
 contra um golpe é se tornar o próprio golpe,
 que explicasse o sabor de um beijo
 com tesão, cientificamente;
 e revelasse de forma sensacional e grandiloquente
 as mentiras do mundo
 imagens que promettessem amputar os medos
 e inseguranças da condição humana
 e criassem hinos glorificando pessoas,
 como se glorificavam deuses na época clássica,
 essa Paidéia imagética ainda deseja

imagens destituídas
dos ódios crivados no platô dos olhos,
sem os genocídios religiosos,
extratos sociais,
e defeitos econômicos.
são linhas traçadas no sangue dogmático,
moldadas em esteriótipos.
elas precisariam que todos pacificamente
se enternecessem,
as aceitassem e as tivessem como
a hiper-mega-utra Verdade Verdadeira.
o clímax delas consiste em aproximar-se
e afagando o cabelo e o rosto,
de quem as vê,
em tom suave, murmuram:
“te asfixio, te conduzo
por que te amo,
sei o que é melhor para você!”
como se suásticas forjadas em 40,
tivessem orgulho de surgirem, hoje, nas democracias
e sem, fazer esforço, fossem proclamadas
as novas fadas madrinhas da razão.
do norte ao sul, do Oiapoque ao Chuí, do oriente
ao ocidente tais imagens desejam possuir,
religiosamente, bilhões de seguidores,
bilhões de “curtidas”,
quem deixasse de segui-las seria
extraditado, se tornaria símbolo
de escárnio e alvo
de cuspes em praça virtual-pública.



imagens falseadas e verdadeiras,
imagens verdadeiras e falseadas,
imagens fabuladas em quaisquer fábulas,
imagens-antiimagens:
delicado solo,
cujos roubos e conexões podem
distorcer qualquer
filosofia ou suposta a-filosofia,
distorcer distorções em deslizes



isto não é uma desconstrução

a languidez do medo e do ódio são
pilares de um céu
onde tudo é neutro, onde as leis
autorrefletem o que não pode ser
oficialmente refletido:
o gozo do apagamento,
o fim da individualidade.

PROJETO DE LEI N.º 867, DE 2015

(Do Sr. Izalci)

Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".

O Congresso Nacional decreta:

Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do "Programa Escola sem Partido".

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV - liberdade de crença;

V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.









a higienização da imagem,



a eugenia da imagem...

“Quero deixar claro: pichadores são condenados na nossa cidade. A população não quer a pichação e não vai ter a pichação porque nós vamos fiscalizar e punir os pichadores. Inclusive pedi um Projeto de Lei à Câmara Municipal de São Paulo para quintuplicar o valor da multa. E os que não puderem pagar o valor da multa, não tem problema nenhum: vão pegar pincel, tinta e limpar a porcaria que fazem na cidade de São Paulo”.

João Dória (Prefeito de São Paulo).

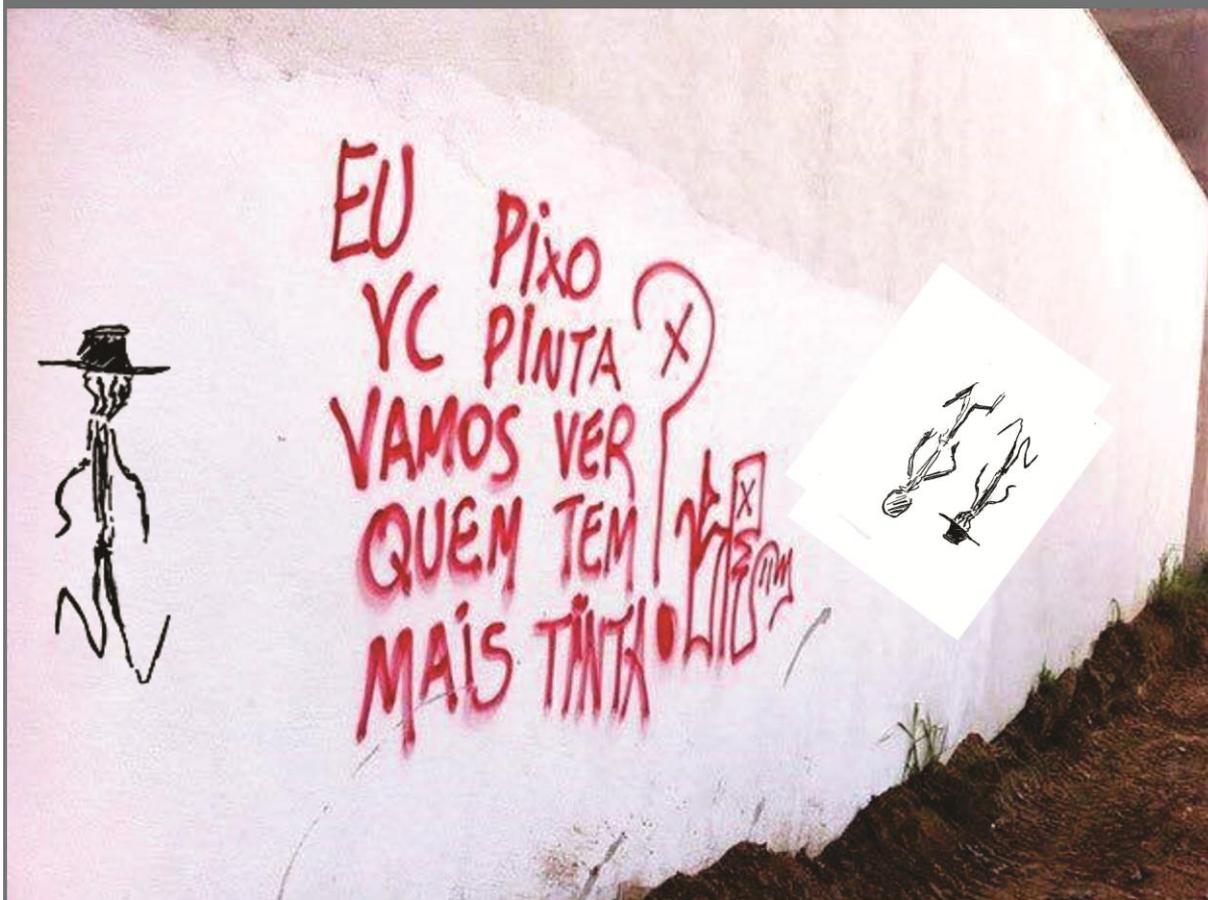


“Dória apaga grafites em avenida e cria polêmica em SP. Prefeitura está pintando de cinza murais feitos por 200 artistas em 2015”



...dão aos muros o que sempre
foi dos muros,
seja os das ruas ou do pensamento.

mas as pessoas podem construir com os muros
o que nem sempre foram
delas...



deslizes...

HÁ DESLIZES E DESLIZES



DESLIZAR POR ENGRENAGENS
E PARAFUSEAR-SE

É DESDESLIZE.

16 - Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião;

17. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

a-filosóficas?

se é que existem, existiria num
lugar



se é que existem, existiria num lugar

naquela salinha precária,
 numa rima sem rima,
 lima choques na genitália
 dentes, dedos, dramas
 triturados pela língua do Condor:
 te gusta, Ustra?
 open-lhe como ostra, Ustra.
 chupa-lhe, amordaçado, mudo,
 arranca-lhe tudo.
 gemidos, dói.
 a filha a madrugar em casa, dói.
 merda e sangue no “pauuu!”,
 pau-de-arara, dói,
 sorriso com saliva, dói.
 o balde de urina na cara, dói.
 o sereno no Dops, dói.
 o som da máquina de datilografar, dói.
 o gozo com ferro calcinado, dói.
 o alicate na boca, dói.
 tretapejar, dói, dóóóóiiiiii.
 as contrações da insônia murmuram
 para que muitos durmam.
 no corredor do DOI-CODI
 dói, os aniversários do Herzog...
 dói ou num dói, filho da puta?
 com dor, dói.
 ontem é 5692/71,
 ontem vai ser 25/10/75,
 ontem é 867/15,
 ontem é 17/04/2016,
 ontem é 31/08/2016
 ontem é 1964 de 85,
 ontem, como todos esses ontens,
 se masturbam para ser hoje.

tudo isso,
com palavras que precisariam
de focinheira, no mundo humano,
o cão castrado não é o mais manso
e sim o mais vociferante....

a-filosóficas?

neutras.

se é que existem

existiriam apenas em suas próprias
violências e denegações.
fabricariam harmonias que,
ao se afirmarem, se despotencializariam.
e

junto a elas,
existiriam incontáveis
lógicas friccionadas



num pedaço do onde.
numa fração do como.
o cheiro delas
está num átimo chamado quando,
lugar mestiço entre o ainda vai ser
e o é.
talvez, um verbo poderia expressá-las.

os muros são fluídos como o mar.

ماذا كان سيصبح إيلان
في المستقبل لو بقي على قيد الحياة؟



Alan deveria ter sido um médico, um professor, um pai amoroso

“A primeira vez que assisti ‘Blade Runner’, foi com uma cópia VHS da versão de 1982, e o filme me marcou profundamente. Mais do que a visão pessimista do futuro, a busca dos replicantes por seu criador, para conseguir mais tempo de vida foi o que mais me impressionou.

Até hoje, mantenho em casa um quadro com o cartaz original do filme que traz a seguinte frase: “O homem fez o homem a sua imagem e semelhança... Agora o problema é seu.’



o homem fez o homem à
sua imagem, sua semelhança,
o homem cria imagens da sua
imagem,
imagens que ele possa
odiar, mas, somente, se elas forem
de si próprio travestidas,
como se fossem de um “outro”.
odiar a si mesmo é tão
prazeroso quando
a face odiada é cegamente vista.

“o problema é seu”... “seu”
e de quem mais?

**TO BE
CONTINUED...** 

Assim, era uma vez dois pensadores... um deles era alguém pertencente ao universo do cinema, seu nome era Jean Epstein, e ele se esqueceu de que em sua fábula o cinema também se alimenta das fábulas que tentam negá-lo. Uma história, seja em um filme, documentário ou em outras manifestações, pode ter um final, um começo, uma trama, peripécias e, mesmo assim, pode tecer imagens em sequências que desestabilizam todos esses elementos. Ao que parece, Epstein quis prefixar valores e cristalizar uma maneira de inteligibilidade como a mais adequada para construir um encadeamento de imagens. Essa “uma maneira” já era utilizada por filmes que ele, certamente, criticaria e desmereceria, o que faz refletir sobre o quanto uma produção imagética possui suas ambiguidades e mostra as dificuldades de categorizá-las limitá-las. Sendo assim, surge outra questão para ser pensada neste momento: Jean Epstein é, dentro do contexto, fabulado por Rancière e, por sua vez, ambos *são* fabulados aqui, nesta tese, com o passível risco de se multiplicar essa rede de fabulações.

Mas, ainda sobre essa história... Rancière comenta ter escolhido o nome do livro, do seu livro, pois fábula dá um grau de importância equânime a todos as pessoas envolvidas naquilo que se chama cinema: o cineasta, o público e os críticos profissionais. Todos eles, juntos, são críticos, cineastas e plateia e ajudam a recriar e a construir um corpo estranho chamado filme ou, mais especificamente, cinema. Eles produzem narrativas nas quais nenhum dos envolvidos seria mais importante que o outro e todos ajudam a elaborar narrativas possíveis: o cineasta com seus diversos elementos, enquadros e diálogos para compor sua construção fílmica, o público, por meio de suas memórias, e os críticos, através de suas teorias. Juntos elaboram fábulas de fábulas, constroem singularidades de singularidades. Rancière lembra:

Durante quarenta ou cinquenta anos guardei na lembrança - ao mesmo tempo que descobri novos filmes ou novos discursos sobre o cinema - filmes, planos, frases mais ou menos deformados. Em momentos diversos, confrontei minhas lembranças com a realidade de filmes, ou então rediscuti sua interpretação. Revi *Amarga esperança* (*They live by Night*), de Nicolas Ray, para sentir de novo a impressão fulgurante daquele momento em que Bowie se encontra com Keechie na porta da garagem. E não achei de novo esse plano porque ele não existia no filme. Mas tentei entender a força singular de quebra de narrativa que havia concentrado nesse plano que imaginara (RANCIÈRE, 2012, p.17).

O *menino-adulto-filósofo* roteiriza uma *mise-en-scène*, sua. Na *imagéité* de seu filosofar, há um trecho cujo casal Keechie e Bowie está em uma nova cena de amor. Essa dramaturgia filosófica, conectada a diversas questões da filosofia e da imagem, roteirizada por Rancière, funde-se à narrativa da película, de modo que ela se multiplica em conexões,

conectando-se a novas singularidades que possuem o potencial de espalhar esse movimento. O potencial de reconstruir ou de inventar ou, ainda, de deformar um plano, uma ideia, de traduzir de maneira própria uma cena é uma fábula, não apenas cinematográfica, mas, também, do regime estético das imagens. Um regime de fronteiras abolidas ou transpassadas, de corpos estranhos uns aos outros, mas juntos. Um regime forjado com filosofias, forjado por meio de uma anedota...

...contada por Foucault. Nas primeiras páginas de *As palavras e as coisas* (2007) o pensador não descreve o quadro *As Meninas* (1656), de Velásquez, tal qual ele o é, Foucault rearranja a cena do quadro, traceja visibilidades para pensar a disjuntiva relação entre as palavras e as coisas, entre o visto e o não visto, entre a designação e o seu referencial, de modo que signos filosóficos são tecidos para questionar a imagem como representação, como um reflexo igual de um objeto. A anedota está na ligação entre a pintura, as palavras do filósofo francês e um trecho de um livro de Borges - escritor, poeta, tradutor, crítico literário e ensaísta argentino - no qual há uma classificação que desregula uma ideia clássica de organização taxionômica do mundo animal. Essa maneira de classificar, regular e ordenar, baseada em métodos seguros construídos pela razão humana, se desfaz. Assim, há um interstício no qual se insere o poema foucaultiano, falar torna-se algo estranho em relação ao que é visto, ver desregula as palavras. Sua análise, sua visibilidade transforma um quadro visto em uma pintura, de modo a se erigir o jogo de uma invisibilidade construída a partir de uma figuração visível. A cena da pintura *As meninas* ultrapassa o conteúdo pictural contido na moldura, pois o pintor figurado no quadro olha para algo ou alguém que não pode ser visto sob a perspectiva de quem aprecia a pintura.

A *imagéité* torna-se, assim, mais complexa, pois a enorme pintura que compõe a cena do quadro, a pintura da pintura, está virada de costas. Não há como saber como ela está ou o que está sendo pintado. Há um visto que não tem como ser visível e, ao mesmo tempo, ele tece a visibilidade da cena pintada. Quase se desprende da boca do pintor a seguinte frase: “a filosofia pintada por mim nesse quadro é o pensamento do senhor Foucault, ele é o autor dessas pinceladas cujas mãos que as fazem também são os seus olhos, não os dele e, sim, os seus, *leitor*”, quase. Um espelho no fundo da cena reflete o que, possivelmente, o pintor vê: o rei Felipe IV e sua esposa. Duas personagens figuram no quadro, mas não estão diretamente nele, elas são parte da composição pictural e estão refletidas parcialmente por um espelho. Tal figuração só é possível se misturada ao olhar de quem aprecia a pintura. Talvez, qualquer um ao construir uma relação estética com o quadro será integrado nele e, a partir dele, continuará a pincelar, a escrever e a reescrever lógicas similares de criação imagética.

Essa *imagéité* filosófica construída por Foucault, a partir do quadro *As Meninas*, erige a questão da alteridade da imagem. A imagem como representação fiel de algo ou de alguma coisa dilui-se. O não visto desestabiliza o visto e forma uma outra visibilidade, que surge unida à *imagéité* das palavras do filósofo. União urdida, forjada com os quadros *La trahison des images* (1926) e *Le deux mystères* (1966), pintados pelo belga René Magritte e repintados por Foucault, no ensaio *Isto não é um cachimbo* (2007). Em suas páginas, este elabora um jogo de cenas para jungir-se às duas pinturas, ele repinta com palavras outro quadro, não apenas para explicar as duas obras anteriores ou explicitar suas razões e as do pintor belga, mas para, ainda, agregar novas visibilidades, construir singularidades, micro eventos que fraturam a ordem tranquila do poder de dizer e ver, perturbando certa lógica de produção de legendas em imagens. Em sua desregulação, o pensador francês elabora figurações inexistentes nas duas pinturas, inexistentes e que se agregam a elas, formando novos quadros, dessas inexistências, surge uma sala de aula, surge um professor constrangido, entre gargalhadas e contestações de seus alunos, ele se atreve a explicar a imagem do quadro, se o desenho de um cachimbo seria um cachimbo. Dessa voz impotente e constrangida frente ao estranhamento de juntar palavras e coisas, surge, nas páginas de *Isto não é um cachimbo*, novas cenas com outras sete vozes e embaralha ainda mais a questão e nada explicam. Até o cachimbo, as legendas e o quadro falam, e explanam suas versões e desfiguram a pintura por questionar se o que é visto existiria tal qual é apreciado. Vozes com o potencial de se desconstruírem e de se agregarem a outras vozes, ligar e religar. Cachimbo filosofa? Quadro filosofa? Eles falam?

O japonês Daigo Kobayashi, no filme *A partida* (2008), acredita que sim. Sua função consiste em preparar os corpos dos mortos para o velório, emprego que se conecta a um fato inusitado: ele encontra em seu antigo violoncelo uma pedra misteriosa e, no decorrer do filme, descobre-se o motivo do objeto estar em seu instrumento musical. A pedra fora dada pelo seu pai, na infância, antes deste ir embora e nunca mais voltar. O porquê de ele ainda guardar esse minério é revelado numa cena em que, no momento de um passeio onde Daigo e sua esposa, Mika, caminham num riacho, o som das águas, o vento e a terra úmida levam o marido a revelar que seu pai disse a ele o seguinte: as pedras narram estados de espírito, elas contam uma história sobre como se sente aquele que escolhe uma e entrega ao presenteado. Ele recebera a pedra misteriosa de seu pai, que disse para que ele lesse nesta uma mensagem paterna, uma mensagem de carinho. Nesse momento, o drama do rapaz junta-se às arranhaduras e à porosidades da pedra. Ele se diz, a pedra também se diz, ele se narra, assim como a pedra, suas palavras se forjam ao mineral e, juntas, narram sentimentos, como a dor

de ser abandonado e viver uma ausência-presente. O filho órfão de um pai ainda vivo faz o mesmo gesto que o pai ausente-presente fizera, ou seja, ele presenteia sua esposa com uma pedra, pedra-carta e pede para ela ler o que há em sua alma a partir da observação da superfície do mineral. Forma-se um quadro, uma pintura em movimento, a imagem de uma mão feminina, o duro objeto e uma fluída (como o riacho) história que lá, no mineral, está e não está, ao mesmo tempo, se fundem. Cada pedra é um fragmento narrativo singular, impossível de repetir a mesma história, nenhum leitor a lerá da mesma forma, ler, nesse caso, é uma experiência única, capaz de singularizar quem a fizer. Não somente as pedras, pois, na atual casa de Daigo, herdada depois do falecimento da mãe, onde seus pais moraram juntos por anos, havia uma prateleira com discos. Eles eram de seu pai e estavam ainda preservados. A mãe de Daigo, que continuou morando na casa até a morte, os manteve. Por que ela manteria a coleção intacta dos discos do ex-marido que a abandonou?

Essa cena acontece num ambiente escuro e em pleno inverno, Daigo explica a origem daqueles vinis para sua esposa com a pedra-carta-paterna em suas mãos como se a neve do lado de fora cobrisse a mensagem do mineral do lado de dentro. O menino-adulto abandonado confessa que gostaria de dar um soco em seu progenitor, reclama não lembrar do rosto de seu pai, figura tão tênue e apagada, e joga a pedra-carta na mesa a sua frente. Para intensificar a cena, Mika encontra o disco com a música preferida de seu sogro e, por “acaso”, a coloca no toca-discos para ambos ouvirem, ela a conhece, pois sempre a ouviu, através do violoncelo de um filho abandonado. Mika pega, de forma carinhosa, a pedra-carta rejeitada pelo filho rejeitado, que está sobre a mesa, senta-se à frente do esposo e, por uns instantes, afaga o minério. Lê o contexto. Lê uma história. Lê o esposo. Lê sua relação conjugal. Lê os atos de sua sogra. A esposa de Daigo faz uma leitura desses discos ainda preservados: eles são um ato de amor de uma mulher que, mesmo abandonada, continuou amando o ex-marido pela vida toda, pois, se assim não o fosse, ela teria se desfeito dos vinis.

Essa leitura se inscreve ao texto da pedra-carta nas mãos dela. Carta em pedra, mensagem em pedra, tão fluída como a música que o pai de Daigo amava ouvir, tão perene quanto a dureza fixa do mineral, tão misturada a essas histórias desencaixadas, expressadas por meio de palavras-lágrimas, que, se fosse algo sem importância, teria sido descartada, mas ela é como os discos, ou seja, continua preservada para preservar a presença de um ausente ou, ainda, com intuito de manter o inconfessável amor feito numa ausência. Mika lê os sentimentos do marido na superfície do mineral. Ela desestrutura o movimento de transmissão de mensagens, pois a pedra-carta lida não foi dada para ela. Ela pegou-a e promoveu um desvio ao juntar o drama da sogra e do esposo, um desvio que repintou a leitura que lá, no

eloquente objeto, estava e, antes, era feita apenas pelo marido. Mika diz que tanto a pedra-quarta quanto os discos são similares em seus propósitos, o que faz Daigo silenciar-se na frente dela. Por fim, com discreto movimento de cabeça, ele concorda. Ela, então, sorri, ora olha para o esposo, ora para objeto em suas mãos e o abraça, juntando mais um sentimento à superfície do fluido mineral, um sentimento tão leve enquanto pesar mais de um corpo. Na realidade, há mais um desvio: apenas neste trabalho acadêmico é que Mika faz a leitura da pedra; no filme, embora ela esteja segurando-a, sua reflexão se atem somente aos discos. Assim, agrega-se uma nova cena ao filme.

O clímax dessa lógica de visibilidade se dá quando Daigo recebe a notícia do falecimento de seu pai. Uma violenta ruptura, aliás, mais uma. Sem a oportunidade de se despedir em vida ou a possibilidade de um derradeiro diálogo para sanar lacunas e dúvidas, o órfão, que há muito tempo era órfão, ainda tem que preparar o corpo do pai para o velório, um corpo estranho, distante, que não fala mais e traz incontáveis marcas difíceis, pois esse corpo ainda diz muitas coisas, uma delas seria como teria sido sua vida no auto-exílio-paterno.

A cada gesto, a cada toque, cadência respiratória ou ausência dela, o perdão e o ódio se anulam e se intensificam perante a imagem do pai falecido. O corpo sem vida ainda é capaz de mais uma ruptura. O menino-adulto repara que entre os dedos paternos há um objeto; o pai ainda “segurava” uma pedra, a mesma trocada entre eles anos atrás. Talvez, fosse uma última mensagem. Talvez, um pedido de perdão? Talvez, uma declaração de amor? A explicação do porquê ele o abandonou? Um desejo de felicidades? Ou os votos para o filho se tornar um bom pai, melhor do que ele fora? Talvez, não se sabe! Quantas dúvidas esse pai deixa de herança! Espantado, Daigo pega a pedra e a entrega a sua esposa. Num átimo, a pedra reativa vivências infantis que são reelaboradas num ato de perdão, no presente. A esposa vai devolver a pedra e Daigo segura as suas mãos. Suavemente, ele encosta a “carta” na barriga saliente de sua mulher grávida. Ele entrega, retransmite a “mensagem” para seu bebê. Assim, pai que perdeu o pai, pai que não viu o filho crescer e nunca verá o neto, pai que é filho e pai, ao mesmo tempo, filho que um dia terá netos e netos que terão netos se ligam a uma maneira *imageitética* de transmitir uma leitura-imagem, uma história. Outras histórias. Uma filosofia, outras filosofias, como a reescrita por Oliver Pourrioul: “Meu pai só me deixou perguntas!” (POURRIOL, 2009, p. 109).

Essa frase é de um bastardo, Nathaniel Kahn, que, também, por algum tempo, foi órfão de um pai vivo. Esse filho construiu um documentário a partir de ausências, de vazios, da inexistência de porquês, com os quais poderiam ser construídas algumas justificativas. O filho abandonado sentiu a necessidade de construir sua resposta, havia o risco de jamais

perdoar a figura paterna, mas o risco era necessário. Foi, então, que ele pensou no documentário *Meu arquiteto* (2003), uma jornada para resgatar uma história. A obra começa com um fato inusitado: o pai do Nathaniel morreu em uma estação de metrô, o passaporte em seu bolso estava com o nome e número raspados. Não havia como identificá-lo. Por que ele fez isso em vida? Com quem ele conversou? Quais seriam seus pensamentos no derradeiro dia? Como saber? Várias pensatividades surgem. O órfão em sua incursão começa a seguir o rastro das obras de seu pai, pois ele era Louis Kahn, um arquiteto de renome mundial. Nathaniel tenta construir uma narrativa para se reportar a tão apagada e tênue imagem paterna. Em suas incursões, ele encontra um amigo que trabalhou com Louis e este revela o quão tais obras arquitetônicas são a perpetuação da expressão dos pensamentos e sentimentos do arquiteto falecido. E mostra uma parede repleta de arranhaduras e saliências e diz que essas marcas, figuras “geométricas”, eram similares às várias cicatrizes do rosto de Louis, pois este sofrera um acidente de infância. A câmera se detém na parede do prédio, ela não é apenas um objeto duro, os desenhos em sua superfície e as rachaduras são histórias conectadas aos sonhos de um filho cujo ensejo seria “dialogar” com o próprio pai. Momento clímax é o depoimento de outro amigo que trabalhou com Khan, o qual narra a construção do parlamento de Bangladesh, símbolo maior da democracia do país. O depoente diz que o pai do cineasta, o arquiteto, por amor à arquitetura e à humanidade escolheu construir obras-edifícios, as quais lhe tomaram o tempo necessário para se dedicar à paternidade. Ele pede para o filho abandonado não ter ressentimentos, pois o arquiteto era um pai, pai de uma nação, de um campo do saber e da humanidade.

Louis Kahn escolheu-se e, ao fazer sua escolha, construiu-se, e, construindo-se, também construiu a humanidade. Tal escolha implicou na sua ausência como pai. Seu pai, o arquiteto, foi de uma generosidade grandiosa, entretanto o fora, apenas, com todos os humanos e com todos os que ainda estão por vir. A pedrinha do filme *A partida* é, neste documentário, o Parlamento de Bangladesh, que se tornam equivalentes as epopeias de uma pitada de *Açúcar* e de um *Tomate*. Essa obra fora realizada em país estrangeiro, na perspectiva do estrangeiro que a fez e o filho de Kahn, no que diz respeito à relação com a figura paterna, também se sentia um estrangeiro, ou, mais ainda, um extraditado. São estrangeiros em situação de extradição que existem no mesmo espaço dos não-extraditados. Tais existências, possivelmente, irão ajudar o órfão a se construir, pois possuem o potencial de levá-lo a refletir sobre uma perspectiva generosa e conflituosa - a de ser pai. A paternidade, necessariamente, não se faz numa presença constante. A arquitetura de Louis Khan, além de ser construída com um amor pela humanidade é um convite para entender a arte de ser alguém que, dificilmente,

caberá na palavra pai, palavra que nem sempre comporta o sentimento de perdão. Sempre há desencaixes e uma de suas características é a de produzir movimentos, tal qual o órfão o fez, indo à procura de respostas que suprimissem as lacunas de seus porquês. Essa procura o auxiliou a produzir um entendimento das obras arquitetônicas feitas por seu pai. O ex-órfão fez de sua obra uma arquitetura cuja beleza está em entender que uma criação poderia ser uma arte compreendida junto ao drama de quem a elabora e de quem a aprecia.

Oliver Porrioul reelabora, com suas palavras, esse drama entre pai e filho numa dramaturgia filosófica. Na frase “meu pai só me deixou perguntas”, o pensador reflete o mesmo, mas a respeito da filosofia. Um filósofo é aquele que deixa dúvidas e dúvidas a serem sanadas e pagas por outros filósofos, os quais também deixarão dúvidas e dúvidas. Nelas, se incluiria conhecer os dramas pessoais do pensador que se deseja entender. Ao adentrar-se nas elididas vivências paternas, o filho do arquiteto teve outras perspectivas sobre a arquitetura do seu pai - mais intensas e repletas de novas pensatividades. Esse movimento é vertido, neste trabalho, para o âmbito filosófico. Mas, em que medida saber a biografia de um filósofo nos auxiliaria a conhecer suas ideias?

Angeli lembra, em seu documentário, uma espécie especial de genealogia familiar da qual ele herdou uma profissão forjada em uma onomatopeia “Pauuu! Pauuu! ”. Depois, converteu-a em seu estilo de criar cartuns. Essa conversibilidade é abordada juntamente a momentos da sua dramaturgia existencial, ou seja, junto a seu corpo, à sua existência. O filósofo, nessa ótica, precisaria ter corpo para dar corpo ao seu pensamento. Essa possibilidade enriqueceria a vida do pensamento filosófico, gerando mais uma perspectiva ou mais um olhar entre tantos. De forma alguma, se negariam outras perspectivas ou, ainda, não se diria que um viés seria melhor do que outro, assim, enriquecer, neste caso, significaria trazer ajuntamentos, fazendo deles possibilidades.

Esse sentimento filosófico panecástico se faz unido a certas perguntas ou contraposições, tais quais: conhecer as consequências das doenças físicas de Pascal seria ler e conhecer o pensamento deste autor? Em que medida ler Descartes seria ler o seu corpo? Seria ler a dor de um pai que perdeu a filha? Ler Sócrates seria enxergar seu desdém pelo choro de Xamtipa quando ele estava prestes a tomar cicuta? Tais momentos existenciais se agregariam ao pensamento dos respectivos pensadores? Se agregariam ao corpo de quem os leu? Ou pode-se lê-los à margem dessas discussões existenciais? Ler filosofia seria ler pensamentos sem corpos. Se esses debates são dissensuais no universo filosófico, eles se intensificam quando se convertem, por exemplo, em pensamentos e perspectivas didáticas sobre o ensino de filosofia. Situações limites singulares dos pensadores produziriam um campo didático no

filosofar? Como, didaticamente, teria que ser um corpo de um filósofo? Quais *imagéités* surgiriam disso? Deixemos em suspenso esse momento, como herança, ele retornará em um capítulo que se aproxima. Meu arquiteto está agregado a este movimento de suspensão e continuidade.

A morte do pai-arquiteto no documentário junte-se a outra morte: à de Sócrates. Quem constrói uma arquitetura, em palavras, para dar continuidade aos seus ensinamentos foi Platão. Pourriol faz o mesmo movimento ao dizer: “A obra de Sócrates era seu discípulo. A obra de Platão era seu mestre” (2009, p. 110), reportando-se, assim, ao discurso de posse de Foucault, o qual fora conectado e reconfigurado por Rancière: “[...] gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome já me precedia há muito tempo...” (2012, p. 69). *Meu arquiteto* poderia ser um documentário chamado *Meu filósofo*, visto que estes, os filósofos, são pais que cada um pode escolher, mas, ao escolhê-los, tem-se que dar continuidade ao movimento deles, por uma questão de generosidade com a humanidade e com si mesmo, para se autoconstruir, desconstruir, entre a tensão de um conflito-harmonia, entre um processo de desfiguração, entre uma lógica que transmitir deixaria de ser reproduzir para, talvez, se situar na questão de elaborar novos poemas.

As obras feitas pelo pai-falecido foram reconstruídas pela arquitetura elaborada em forma de documentário pelo órfão, ambos os movimentos produziram um espaço, uma dobra e, nela, as arquiteturas construídas por pai e filho foram realocadas e reelaboradas numa arquitetura de arquiteturas construída por um outro “pai-filho-pai”: o filósofo Pourriol. Lógica similar ao filme *Mouchette* (1967), adaptação do romance de Georges Bermanos, intitulado *Nouvelle histoire de Mouchette* (1937). O cineasta Robert Breton criou diversas cenas na película inexistentes no enredo do livro, refazendo-o. Distendeu-o e o dessemelhou para elaborar uma nova obra, a sua obra.

Semelhante movimento fora feito por Deleuze em seus dois livros dedicados ao cinema. Neles, o pensador francês, a partir de cenas e enredo de filmes e de debates estéticos sobre essa arte, elabora diversos conceitos, como, por exemplo: imagem-movimento e imagem-tempo, uma obra de obras. Rancière faz o mesmo quando denega o pensamento deleuziano sobre a crise instaurada na imagem-movimento e na ruptura causada pela imagem-tempo: “A imagem-movimento está “em crise” porque o pensador precisa que esteja em crise” (RANCIÈRE, 2013, p. 121). Já o pensador João Maria Mendes extrai esse debate de um campo e o re-insere em um contexto outro, unindo Rancière à sua imagem pensativa e Deleuze à sua noção imagem-tempo, e os *conurbam*:

“Imagens pensantes” e “imagens-tempo” operam um corte, por vezes discreto, por vezes radical, com o sentido que as continha, impondo-lhe uma alteridade que exige de nós um outro olhar, um outro trabalho perceptivo gerador de outras sensações — um outro trabalho perceptivo que gera uma nova intelecção do que estamos a *ver*. E esse outro olhar depende da nossa capacidade para aceitarmos a multiplicidade ou a deriva de sentidos que por elas nos são propostas, prescindindo do *habitus* de leitura a que a cultura imagética convencional nos convida de modo recorrente. São acidentes discursivos voluntariamente provocados, que nos oferecem a possibilidade de uma aventura na floresta dos signos e das significações (MENDES, 2010, p. 24-25).

Imagens de imagens, em que uma e a outra se distanciam. Em outro lugar, elas se aproximam e formam um cooptencimento, mas em ambos os casos são construídas lógicas de visibilidades próprias, fragmentos tecidos na passagem de uma fábula em forma de tese acadêmica:

Era uma vez dois pensadores... um aparece agora: Foucault – novamente ele - respira e se ajeita na frente do quadro. Pensar a imagem é convidar o leitor para bosquejar uma pintura... Foucault é pintor. Ele não apenas descreve o quadro de Velásquez, mas, junto ao pintor espanhol, cria uma pintura pincelada com palavras. O estranho está em sua construção, pois as próprias palavras criam disjunções entre o que é visto e aquilo que não é visto. Suas palavras constroem um quadro do quadro. O pintor-filósofo mira a sua obra para o indizível campo da invisibilidade. Ele vai ao museu, por horas, fica parado procurando detalhes. Por um momento, pensa que o pintor espanhol o encara e quer usá-lo como modelo. Vai a bibliotecas, lê tratados de estética. Entre um cigarro e outro produz mais de vinte páginas de um livro para criar a imagem da imagem que não está no quadro *As meninas*. Ele pinta junto, mas desprende-se da pintura original e cria algo entre as pinceladas e as palavras filosóficas. Sorri e reflete sobre Velásquez, o que o pintor fez com a imagem ele faz com as palavras, não só a poesia, mas a filosofia é como pintura. Mas, antes do pensador percorrer a pintura, suas palavras se unem a um trecho da literatura do escritor argentino Borges, uma passagem que versa sobre uma sequência impossível de pensar como ela está posta. É uma divisão taxionômica de animais. A separação é baseada em uma sequência que desafia o entendimento. Perturba certa noção em que palavras definem coisas. As coisas perturbam as palavras. Ambas são estranhas umas às outras. O mesmo acontece com o quadro de Magritte ao jungir-se às palavras do filósofo francês, pois desse encontro cria-se uma outra imagem, distante e, ao mesmo tempo, próxima. Distante, visto que não é mais o mesmo quadro descrito fielmente; próxima, pois ainda é o mesmo quadro, pintado em páginas. O cachimbo não é mais o cachimbo e ainda o é. A frase que nega a existência do cachimbo – a única frase do quadro - é desdobrada em várias questões e conectada a outros quadros do pintor. As palavras foucaultianas inserem-se nesse interstício. Magritte escreve-lhe uma carta. Eles se encontram e caminham, lentamente, por uma praia ou deserto, ao fundo, veem um amontoado de pedras que formam a palavra

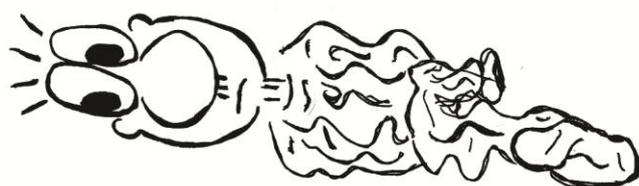
“TRÊVE”, se entreolham, o fazem novamente, agora, está escrito “CRÊVE” e, num átimo, ela transforma-se em “RÊVE”. Eles avistam um encontro. E, no interstício deste interstício, surge a primeira frase da *A Imaginação*: “Olho esta folha branca posta sobre minha mesa; percebo sua forma, sua cor, sua posição” (SARTRE, 1987, p.36). A partir da visão de uma folha, Sartre reflete sobre a ontologia da imagem. O pensador francês se apressa, coloca o casaco, acende um cigarro, desce para a porta de sua casa, espera um táxi, logo irá debater com Foucault se existe uma tal arqueologia do saber. Mais ao centro desses entremeios, reflexões sobre a essência da imagem são formuladas, indiretamente, por outro pensador. Michel Serres desenha suas imagens e elas são baseadas na noção *filosofia mestiça*, que, dentre vários elementos, se refere à passagem do rio, um devir entre o abandono de uma margem e o ainda aportar-se ao outro lado. Existe um momento misturado, exatamente no meio dessa travessia, ali reside parte da mestiçagem, quem se encontra nessa zona de interstício não é o lado que se foi nem o que ainda será, ele é ambos e ainda não o é. Sua filosofia interpela outras filosofias a partir dessa imagem. Nela, o filosofar é sujo, misturado, aceita-se uma heterogeneidade de elementos para compor pensamentos. Num corredor vazio de alguma universidade francesa, Foucault encontra Serres e, por causa de desafetos anteriores, não apertam as mãos. Inserindo-se mais ainda em novos interstícios. Embora o conceito e a imagem se juntem, eles não se misturam totalmente na imagem do rizoma deleuziano. Rizoma reporta-se aos caules que são acentrados e, portanto, qualquer parte de um pode conectar-se a outras partes de si ou a outros rizomas. Conectar-se, para fortalecer a própria singularidade e emergir novos singulares em conexões ainda por se fazer. Serres respira, pensa: mas meu mestiço se mestiçará, sempre! Mestiçar inclusive com rizomas. Surge um ponto em comum nessas duas filosofias: o entendimento que as conexões são importantes, pois criam zonas de equivalências, não possuem regras preestabelecidas e constroem o pensamento filosófico. Ou seja, a filosofia também seria a arte do conectar-se, paritariamente, a qualquer elemento alhures ou do seu campo de investigação. Assim, formam-se novas possibilidades para o filosofar. Rancière olha para Epstein e diz: “Entendeu?! Rizoma? Travessia do rio? Verbo filosófico?! Jogo de cena? Ilha do... do açúcar?! Filósofos fabulam para se manterem em resistência! Tudo isso é a porra da parataxe, da imagem pensativa contida na minha *imagéité*”; caminham às gargalhadas, rumo a Paris VIII... E, assim, tudo re-termina como se re-inicia: era uma vez dois pensadores... (CRUZ, 2020, p. 227, **isto não é uma citação**, grifo nosso).

...a fábula contada possui uma particularidade: o era uma vez tem valor de “e se”... E se uma tese sobre a imagem e a filosofia fosse um dispositivo de visibilidades? Mas, de certa forma, todas o são! São nos rigores de regras dadas de antemão. Em leis técnicas e rituais de coordenação e orientação - tanto das imagens quanto das palavras. E se com os

rigores acadêmicos se fundissem momentos de experimentos com o próprio “objeto” analisado? Ao invés de uma analítica da imagem, um dos objetivos seria tentar entre limites e fora deles a exploração de possibilidades com a arte. Experimentar as próprias ideias explanadas, ao invés de afirmar que imagens, numa lógica estética, são retiradas de seu contexto original para forjar fábulas e criar novas histórias. Transubstanciar essa afirmação para a trama, o enredo deste trabalho e ficcionar tudo isso numa narrativa, narrativa-questionamento.

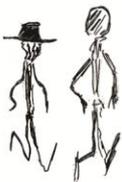
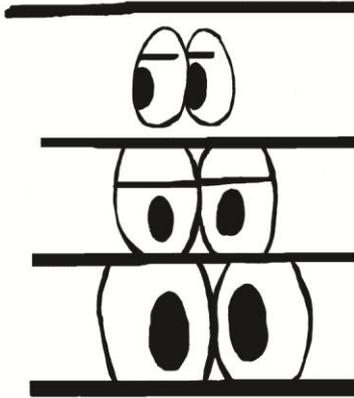
Neste ato, a ficção é o próprio corpo do pensador francês. Rancière extrai suas imagens da sua experiência. Depois, as eleva a uma condição de fábula. Rancière ficcionado por Rancière? Talvez, o propósito seja diferente disso. Talvez, seja diferente para o pensador francês em primeira pessoa, escritor de vários livros e professor emérito de Paris VIII. Como saber? Mas essa “primeira pessoa” se desdobra em outras pessoas e delas se constituem um verbo filosófico. Delas surge essa fábula que se torna um corpo francês-brasileiro-argentino-americano e de outras “n” nacionalidades, rasgado e perpassado por filmes, poemas, teses, fotos, quadrinhos, desvios, singularidades existenciais, lógicas-narrativas de documentários e todas as manifestações contidas e transbordadas nas linhas e páginas construídas até aqui. Esse corpo mestiço, cosido entre diversas visibilidades, que se forja em múltiplas vozes, se erige como uma fábula talhada pelas noções transladadas, sem passaportes, conhecidas como *imagerie* e *imagéité*. Elas dão visibilidade a uma espécie estranha de filosofia que ainda seria apenas uma possibilidade. Uma das estranhezas dessa possibilidade é que tanto a fábula quanto o filosofar que tentam constituí-la, que tentam formar suas pensatividades, terminam como começam ou, em estética, recomeçam...

era uma vez...



era uma vez, dois pensadores
que se encontraram com outros dois
pensadores, a intenção deles







era uma vez, três pensadores
que se encontraram com outros dois
pensadores, a intenção deles



se atrevescreve
para continuar

pensativa.

pensativa como
a marquesa.





A arte da...

desconversa

[...] No oposto de *Isto não é um cachimbo*, *A arte da conversa*: numa paisagem de começo do mundo ou de gigantomaquia, dois personagens minúsculos estão falando: discurso inaudível, murmúrio que é logo retomado no silêncio das pedras, no silêncio dessa parede em desaprumo que domina, com seus blocos enormes, os dois tagarelas mudos; ora, esses blocos, amontoados em desordem uns sobre os outros, formam, em sua base, um conjunto de letras onde é fácil decifrar a palavra: RÊVE — sonho (que é possível, olhando um pouco melhor, completar com TRÊVE — trégua — ou CRÊVE — morte, ou morra, arrebente), como se todas essas palavras frágeis e sem peso tivessem recebido o poder de organizar o caos das pedras. Ou como se, ao contrário, por trás da tagarelice despertada mas logo perdida dos homens, as coisas pudessem, em seu mutismo e em seu sono, compor uma palavra — uma palavra estável que nada poderá apagar; ora, essa palavra designa a mais fugidia das imagens. Mas não é tudo: pois é no sonho que os homens, enfim reduzidos ao silêncio, comunicam com a significação das coisas, e se deixam impressionar por essas palavras enigmáticas, insistentes, que vêm de outro lugar. *Isto não é um cachimbo*, era a incisão do discurso na forma das coisas, era seu poder ambíguo de negar e de desdobrar: *A arte da conversa* é a gravitação autônoma das coisas que formam suas próprias palavras na indiferença dos homens, impondo-a a eles, sem mesmo que eles o saibam, em sua tagarelice cotidiana. Entre esses dois extremos, a obra de Magritte desdobra o jogo das palavras e das imagens (FOUCAULT, 1988, p. 48-49).

Referências...

isto não são
referências?

LISTA DE IMAGENS

Gonzagão & Gonzaguinha - a vida do viajante ou quer dizer que a pedra-carta também é uma música brasileira! (p. 154, 155, 156, 157, 158, 159 e 160)

A partida ou como foi sem dizer adeus? (p. 158 e 159)

Jogo *de cena*: olhar junto com Juno (p. 163)

Jogo de cena: olhar carinhoso (p. 164 e 171)

Jogo de cena ou seis rostos, milhares de emoções (p. 166)

Amira Aboud (fotografia feita para o documentário dessa tese) (p. 167)

Bárbara Costa (fotografia feita para o documentário dessa tese) (p. 167)

Jogo de cena ou filósofa refletindo com Montaigne! (p. 169)

Mari Galvão (fotografia feita para o documentário dessa tese) (p. 170)

Jenifer Mariano (fotografia feita para o documentário dessa tese) (p. 170)

Barbara Costa (fotografia feita para o documentário dessa tese) (p. 170)

Marilda (fotografia feita para o documentário dessa tese) (p. 172)

Nathiele Nunes (fotografia feita para o documentário dessa tese) (p. 172)

Capa do livro a Fábula cinematográfica ou “corre, Pina!” (p. 174)

Nós que aqui estamos por vós esperamos ou ainda tem mais história? (p. 174)

Juízo ou rosto do mapa do Brasil (p. 176)

Meu arquiteto ou o menino que sonha em ser filósofo (p. 177)

“Olha, mãe!... sem militares!” (p. 182)

Cena do Roads of Kiaostami ou travessia de um mestiço (p. 200, 201 e 202)

Charle Hebdo. Beijo ou o amor em tempos de cólera (p. 201)

Charle Hebdo. Imagem sobre o Alcorão e os tiros ou balas são feitas de versos? (p. 202)

Quarto em Arles ou durmo numa cama-sonho (p. 203)

Crise da Imigração na Europa. “Pai do menino sírio afogado diz que chorou ao ver

charge no 'Charlie Hebdo'" (p. 205)

Fotografia retocada em que Trotsky foi eliminado ou a irmã de Nietzsche sabe fotografar 1 (p. 207)

Fotografia retocada em que Trotsky foi eliminado ou a irmã de Nietzsche sabe fotografar 2 (p. 207)

Escola sem partido ou *eu minha* escola é o castelo da Frozen (p. 208 e 219)

Capa do livro Fundamentos de Filosofia (p. 210)

Muro cinza-muro (p. 212)

Muro cinza-dor (p. 212)

Muro cinza-indignação (p. 213)

Pixo-deslizes (p. 215)

O muro fala I (p. 216)

O muro fala II (p. 216)

Foto do filme Tempos modernos (1936) ou atual como ontem (p. 217)

Deslizes pela ditadura (p. 218)

BRASIL ame-o ou deixe-o ou nos dias atuais... (p. 220)

Rainha da Jordânia rebate charge de Charlie Hebdo sobre menino sírio afogado (p. 226)

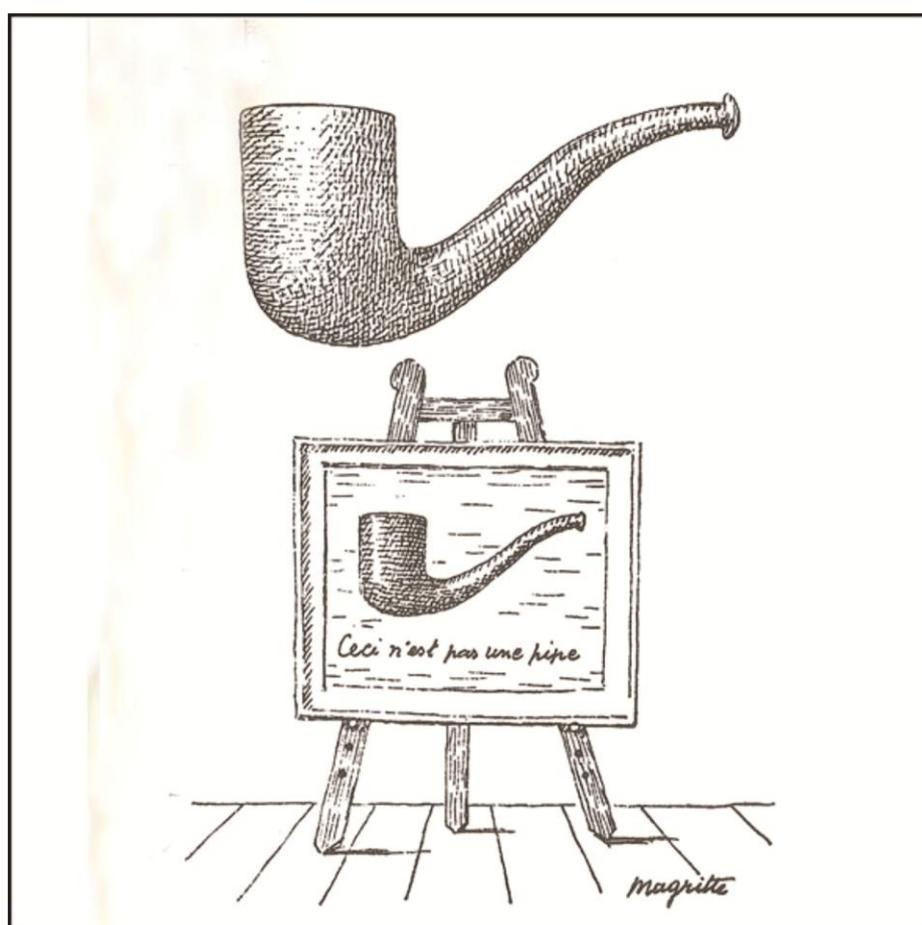
Blade Runner - O Caçador de Andróides ou a imagem não é a semelhança (p. 227)

To be continued ou De volta para o Futuro, um filme que amei (p. 229)

L'Art de la conversation *ou da desconversa* (p. 244 e 245)

capítulo IV

e se

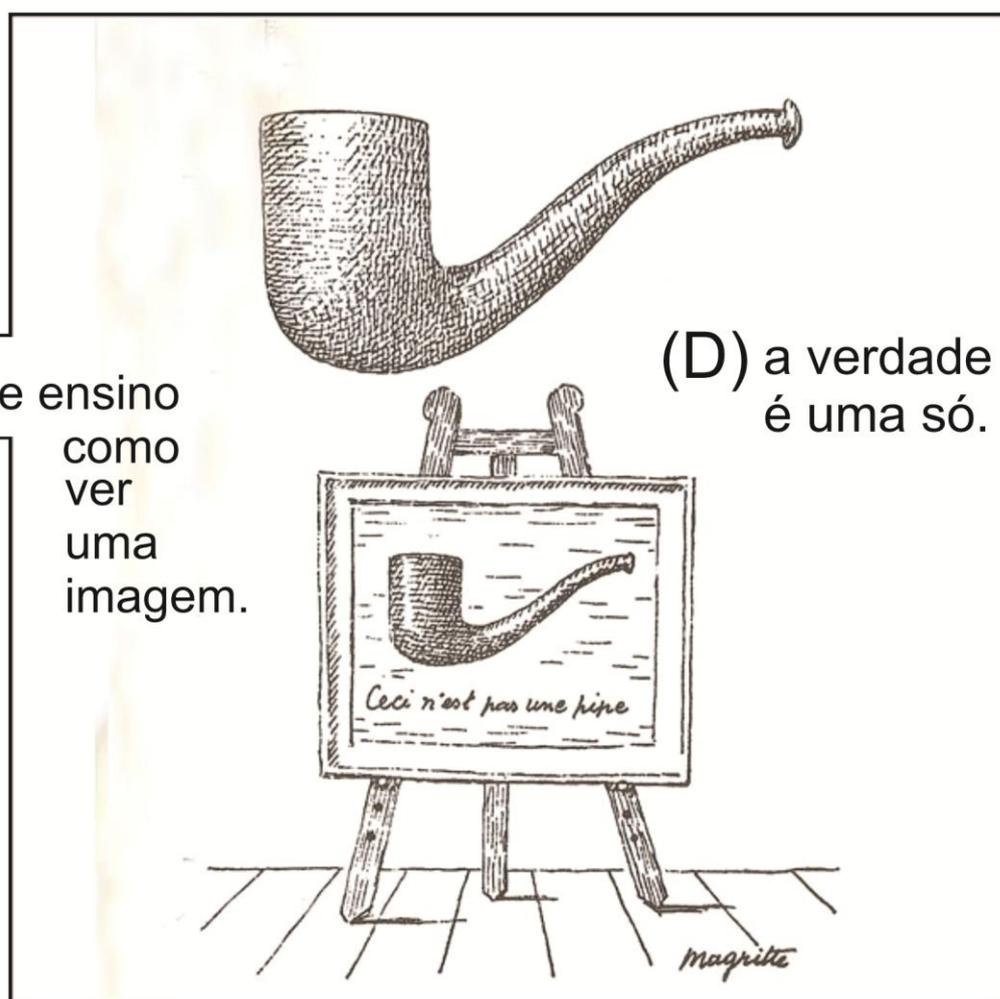


ao quadro do filósofo
e às palavras do
pintor

friccionassem frases-imagens em forjas

(C) eu te ensino
como
ver
uma
imagem.

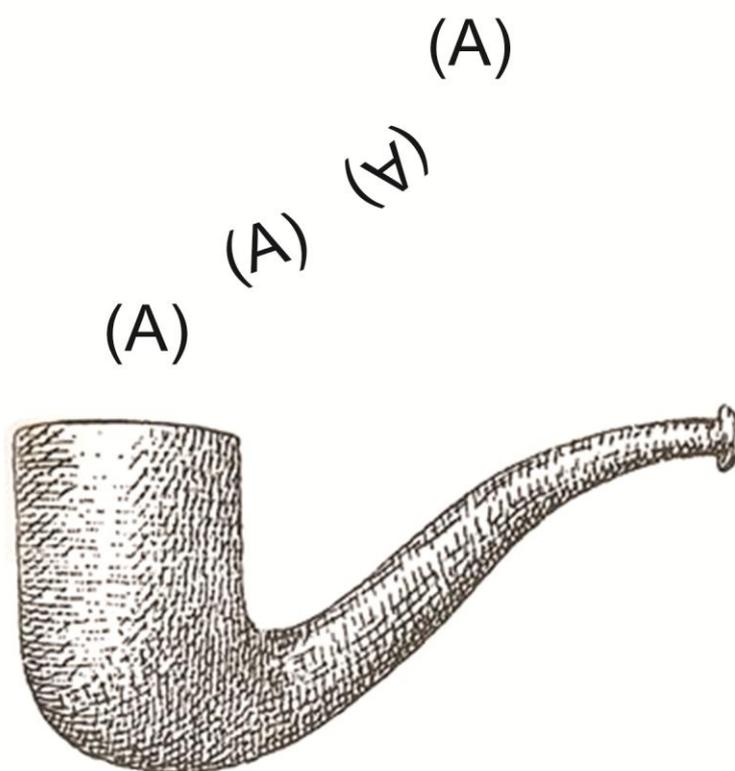
(D) a verdade
é uma só.



“ entre vários entres
com conecta com
e se
talvez
porquê ”

(E) na porosidade imageitética
duas imagens se





isto é uma filosofia
em imagens? ou apenas
um cachimbo?

(B) quem desconhece a pintura e a didática afirma que no centro, à esquerda, a figura que aparece é a representação do filósofo Platão, que, através da leitura labial, o vê pronunciando o seguinte: “o cachimbo verdadeiro é o de cima”! o outro, ao lado, representa Aristóteles, que, contrariando o mestre, com um gesto, diz: “nenhum dos dois, o verdadeiro é o terceiro”!

(H,K) mas o cachimbo do lado de cima diz:
- dogmáticos! eu prefiro Aristóteles!
o debaixo, por sua vez:
- e eu, Platão!

resposta:

todas as anteriores, menos uma.
uma é verdadeira exceto todas.
por que a taxinomia de Borges
refletida por
Foucault é menos-mais pensativa.

enunciado:

respeitando o princípio de que a competência em ler textos não filosóficos de forma filosófica é uma lei, qual legenda dessas é mais cabível didaticamente para a referida imagem num livro de filosofia?

entre no entre

Haveria a alternativa “F”. Essa que segue agora:

“imageriear” e “Imageitear” são verbos que constroem, pois, ao buscar entendimentos de suas narrativas, cabalmente, enfrentam-se certas ocorrências. Eles são verbos que, assim como as palavras que os originaram, se constituem em ocorrências. Ocorre, por exemplo, que Rancière jamais usou o termo regime estético da imagem ou regime representativo ou poético da imagem. Esse uso ocorre aqui. O pensador francês se referia ao regime estético como regime estético *das artes* e o poético ou o representativo, como poético ou representativo *das artes*. O termo “das artes” é uma inserção como já fora visto no universo da estética e em seus vincos com o campo da filosofia, política, religião, antropologia etc, entre a vasta gama de possibilidades que a arte (no plural) dialoga. Entre tais vincos, existe uma inserção no universo do ensino, mas este universo não teria suas visibilidades priorizadas nesse “das artes”, não por desmerecimento, a arte possui suas problemáticas e elas, na maioria dos casos, estão num lugar alhures ao pensamento didático. O mesmo caso ocorre com a filosofia, não que ela seja elidida ou ignorada, mas a produção artística não visaria se constituir em debate exclusivo com o labor filosófico. A arte possui seu campo de produção, de investigação e suas problemáticas intrínsecas. Tal aspecto, de forma alguma, exclui a inserção num debate estético-filosófico.

Esse “das artes” dos regimes dialogados por Rancière são cooptados em alguns momentos para se pensar o ensino de forma ampla, dialogando, assim, com noções tradicionais sobre questões acerca do que seria ensinar e aprender, dialogando, ainda, com todo o universo que gira em torno dessa temática, como se vê no *Espectador Emancipado* (2012), no qual há referências muito próximas ao *Mestre ignorante* (2010), debatidas nesse trabalho. Embora tal debate possa se desdobrar no campo didático-filosófico, não é isso que ocorre prioritariamente. Rancière reflete sobre problemáticas da arte e da imagem. Raramente, ao se valer dos “regimes” enquanto dispositivos para pensar tais problematizações, a reflexão recai sobre o ensino, ou, mais especificamente, sobre o ensino de filosofia. É claro que isso se torna um problema para esta pesquisa, pois o “das artes”, embora tenha trazido uma gama de possibilidades para entender as discussões no campo da imagem na arte e no campo do pensamento filosófico, ainda seria insuficiente para elaborar outros encontros necessários para construir as *pensatividades* de uma possível filosofia em imagens. Insuficientes, pois a questão, aqui, consiste em ressaltar, de forma intensa, quase como um grito, um espasmo, uma tentativa de aproximar as discussões já promovidas pelos regimes - até aqui - para um campo específico: o do ensino de filosofia.

Os regimes, em suas visibilidades, se vinculam a perspectivas didático-filosóficas, mas essa visibilidade, de certa forma, no pensamento rancieriano, está posta de uma maneira secundária ou desdobrada, esses termos se vinculam e a ideia seria ressaltar ainda mais o vinco entre eles, pois instigam interpelações, as quais serão, então, erigidas em pensatividades. Esse seria um dos motivos pelos quais o “das artes” transmudou-se para “da imagem”, que consiste em um regime representativo ou poético da imagem ou regime estético da imagem. Talvez, o melhor seria manter tudo no plural: “das imagens”, talvez. A ideia consiste em pensar o quanto tal transformação conceitual estaria relacionada fortemente ao termo filosofia em imagens. A arte seria refletida, mas nem todas as discussões que envolvem os saberes artísticos seriam apropriadas para refletir a imagem no campo do ensino de filosofia. Tal movimento se daria num âmbito delimitado e problemático, pois tentaria aproximar termos que, a princípio, estão distantes e sua convivência aparenta ser litigiosa, visto que seus propósitos parecem se excluírem. Eles, sozinhos, já possuem diversas querelas, juntos, amplificam-se em mais rugas. Filosofia, imagem e didática. O “da imagem” dos regimes estaria se referindo a este encontro, delimitado e marcado. Ou seja, “da imagem” na arte, na filosofia e na didática, juntas ou quase juntas ou nunca juntas. Regime ético da imagem, estético da imagem e representativo ou poético da imagem, esses “da imagem” iriam agregar-se ao campo de investigação de uma fábula cujo ensejo seria o de construir uma filosofia em imagens, fazer da imagem um conceito filosófico.

Mas ainda parece haver um desmerecimento sutil: porque a imagem precisaria ser um conceito filosófico? A resposta mais rápida seria: porque o trabalho do filósofo, nessa perspectiva, é criar conceitos; e por que não fazer isso com o universo imagético? E, por que o universo imagético não poderia fazer a interpelação e dizer se seria válido aplicar princípios de uma perspectiva filosófica no âmbito da imagem? Esta poderia fazer o mesmo curso, ou seja, interpelar o universo da filosofia e ir mais além: a partir dela, questionar se a filosofia é filosófica quando em pugna com o âmbito imagético.

Surgiam, assim, mais constrangimentos. A imagem precisaria da filosofia em forma conceitual para possuir estatuto filosófico? Fazer dela um conceito não seria uma violência? Mas ela está no universo filosófico e, para complexificar, ela também está no universo educacional. Eles existem juntos, em poli-pelejas, em algumas singularidades. Então, esse “das artes” dos regimes parece ser um termo que restringe por só abarcar um dos campos de discussão, de modo que, com ele, seria difícil entender o encontro litigioso entre arte, filosofia e didática, mas o “da imagem”, ao que parece, recai na mesma lógica denotativa.

Como criar um termo que se reportasse aos três termos e a essas discussões? Talvez, um novo “realocamento” conceitual? Qual imagem se quer filosófica, educacional e artística ao mesmo tempo? Como conceituá-la? Qual ensino “ensinaria” uma forma filosófica de apreciação de uma imagem? Qual filosofia criaria imagens filosóficas e, ainda, teria uma didática para criar uma relação de aprendizagem ou de “desaprendizagem” sobre isso? Qual imagem interpelaria os ditames da didática e da filosofia? Da imagem ou das imagens? Essa questão entre o singular e o plural ficaria como um jogo de cena? Assim, o regime estético “da imagem” poderia se transformar em regime estático da imagem se reduzisse a um denominador que, apenas, tentasse aglutinar, normatizar, enquadrar, descrever *objetivamente* diferenças, repetições e semelhanças. Se ele ensinasse passo a passo a ver sua aplicabilidade ou se elaborasse manuais analíticos com regras fixas e métodos de como pensar a imagem, o campo educacional e o filosófico. Assim, o “da imagem” poderia reduzir e limitar sua potencialidade se tentasse criar guias com orientações sobre como entender os problemas oriundos do encontro entre imagem, filosofia e didática. A tal filosofia em imagens, ao se apropriar e realocar os termos rancierianos, necessita colocá-los em xeque também, entender seus porquês e confrontá-los em novos contextos, o que poderia reduzir o risco de tais termos de estarem aquém de construir dispositivos interessantes para edificar pensatividades junto ao universo da educação. Deixa-se claro que tal aspecto, para Rancière, jamais foi uma questão, ela se faz importante neste trabalho.

Em certo momento da escrita desta tese, pensou-se, inclusive, em delimitar mais ainda os termos como, por exemplo: regime estético-didático da imagem, regime representativo-didático da imagem e regime ético-didático da imagem, mas, com essas tentativas, percebeu-se que o problema estava além de criar conceituações sobre o encontro entre a imagem, a filosofia e a didática. Mais do que pacificar ou fundi-los, a questão seria tentar elaborar as ocorrências que tornam esses termos tão desconectados e dissonantes. Então, priorizou-se realçar seus dissensos, desencaixes e fricções, construindo entre essas fibras dissensuais um universo de visibilidades, os quais se apresentam em guerra, tão distantes, tão próximos de se anularem quando se tenta uni-los, mas, unidos, *imagéités* surgem. Ou seja, a ocorrência dissensual entre esses encontros estaria construindo um campo de saberes cujo objetivo seria criar imagens filosóficas, mas que sejam estranhamente didáticas, estranhamente imagética e estranhamente filosóficas, que se estranhem, inclusive, com os saberes da filosofia, independentemente de serem classificadas como um conceito filosófico.

Essa tal filosofia em imagens teria que, de forma constrangida, aproximar esses beligerantes-próximos-distantes: a imagem na arte (ou alhures a esse campo), a filosofia e a

didática deixariam seus campos de saberes isolados, duros, compartimentalizados e seriam contaminadas pela conjugação dos seguintes verbos *imageitar* e *imageriar* e, a partir deles, tentaria se entender uma fábula. Tal vinco fabulatório se conjuga em estética, por meio de experimentos estéticos problemáticos. Os regimes circulam livremente desde o começo deste trabalho, elaborando uma mistura, um jogo, jogo de cena conceitual, ora como Rancièr os denominam, ora como são apropriados neste trabalho, ou seja, o regime estético das artes ou o regime estético da imagem podem, ao mesmo tempo, ser lidos, é possível, até mesmo, trocá-los ao sabor da leitura, inventando outros regimes. Este processo deve sempre relevar os problemas singulares de cada termo e a problemática em decidir-se qual seria mais apropriado ou em outra possibilidade como, por exemplo, rejeitá-los. Um leitor mais rígido poderia alegar o quão fora enganado, outro, porém, poderia dizer que, sem querer, fora convidado a entrar num movimento *imagineador*. Ou ...

Alternativa “W”, nenhuma das anteriores, antes dessa que se segue:

Imageriar e *imageitar* singularizam-se num vínculo com diversas questões da esfera política, mas um vínculo, em especial, precisa ser ressaltado: o da multiplicidade na política, ou seja, o quanto múltiplas perspectivas podem, por meio de um processo de constrição, se tornarem apenas uma. O quanto se apagam pensamentos divergentes para transformá-los num discurso planificador com vistas a uma suposta totalidade. Para adentrar nessa lógica de negação do pensamento divergente e de suas singularidades, é preciso, por exemplo, construir o entendimento de muitas leis, entender que estas prescrevem comportamentos, constroem regras, excluem possibilidades. Legislar envolve princípios econômicos, sociais, morais e éticos. Tudo no plural por diversas concepções que entram em disputa em quaisquer jogos de poder. Nessas querelas, possivelmente, surgem fabulações, dentre as quais: quando uma das forças “vence” as demais e tornar-se o discurso oficial, ela, possivelmente, tenta apagar e tornar invisível as outras forças “vencidas”, como se, numa fábula mágica, somente a que “venceu” existisse. Dessa forma, oficialmente, os vencedores fabulariam discursos e leis que produziriam certas visibilidades em que não haveria divergências, o que existiria seria, apenas, uma ideia monolítica de sociedade e de poder, a qual estaria vinculada à uma tentativa de construir uma ordem policial que teria como intento apaziguar e conformar os corpos e as sensibilidades.

Outra possibilidade, outra inconveniência, seria, que, frequentemente, aqueles que estão no poder ou que se apropriam dele não negam os que divergem dele, estes são incluídos na fala oficial, em uma inclusão que exclui, pois ela é construída de acordo com os interesses oficiais. Neste caos, neste caso, apropria-se dos que divergem, dos que estão fora de certo

ciclo institucional, retira-lhes suas singularidades, seus potenciais de produzir divergências para torná-los algo alheios a si mesmos, de modo que, ao mesmo tempo, este alheamento daria substância à visibilidade do discurso de quem está no poder. Os que divergem existem desde que sejam e desde que se tornem “os que divergem” pacificamente, fabulado por um outro, cujo ensejo seria a perpetuação e a manutenção de uma ideia de monopólio do poder. Esse “outro” teria de ser inscrito e escrito entre aspas devido ao fato de que, mesmo em âmbitos institucionais, o poder é plural por divergências, tais quais, disputas internas, alianças, crises e desmontes, se constituindo por meio dos chamados discursos “poli-antagônicos”. Esses conflitos aparentemente binários - “num dentro e fora” - constroem-se em termos acentrados, por meio de múltiplos desenhos, de polissêmicos direcionamentos: com/contra, ora sim, ora não, ora sim-e-não, ora sempre, ora talvez, nega-se, afirma-se, “desafirma-se”. Mesmo nessa multiplicidade de perspectivas, a lógica de cooptação ou anulação dos olhares num único olhar, sedutoramente, tenta imperar em algumas perspectivas.

Os que divergem não divergiram apenas do poder oficial, divergem entre si. Divergir como sinônimo de elisão ou cooptação do outro (este “outro”, “inconvenientemente”, no plural). Elide-se ou coopta-se para fabular a ideia de uma única discursividade crítica capaz de contrapor-se à maquinaria oficial de produção de poder em seus diversos âmbitos. Seria questionável afirmar a desnecessidade de princípios tidos como prioritários para orientar ações e pensamentos no campo da política, para construir lógicas discursivas de divergências aos regimes de poderes que se impõem tiranicamente e se desejam hegemônicos. A problemática estaria em afirmar princípios em que a ideia de supressão dos múltiplos olhares estivesse em seu bojo, planificando ou apagando movimentos políticos e suas singularidades. Os que divergem, quando incorrem nesta perspectiva, também criam sua lógica institucional de negação das diferenças. Ao combater o poder, os que divergem utilizam-se de sua mesma lógica. Elidem os outros, ao mesmo tempo, que elidem a si mesmos, visto que a divergência seria o próprio campo de atuação em que se situam e em que existem, o qual, ao mesmo tempo, denegam. A construção de conhecimentos críticos deixaria, assim, de se autocriticar e teria como eixo-principal a dogmática ideia de ser a única e universal potência capaz de solver todas as problemáticas do universo da política. Talvez, de uma forma didática, seria alguém, um grupo, uma corrente de pensamento ou alguma instituição que se autoproclama conhecedora da melhor verdade para conduzir e construir uma suposta ordem, igualdade, fraternidade, liberdade ou um suposto progresso em uma sociedade, bem como tal corrente ou instituição, ainda, pode edificar um país cujo império se assente em demandas de um único e homogêneo grupo social, em que todos os demais envolvidos aceitem pacificamente tais

resoluções. Essa suposta paz escandalizaria se fosse implementada sem violentar as singularidades, assim, a política idealizada como forma de harmonização universal e planificadora dá ensejo a um céu que ela mesma jamais habitará.

Ocorrem outras inconveniências, decorrentes da anterior e, ao mesmo tempo, concomitantes àquela. Quando se entrelaçam dois campos diferentes, atritos se constituem. Política e pedagogia, em seus desdobramentos didáticos, juntas, constroem suas zonas de conflitos. Embora haja tentativas de pensá-las de forma isoladas, pode-se afirmar que toda noção política desdobra-se numa concepção didática e esta também se desdobra naquela. Isolar, aqui, não é sinônimo de apartá-la de outras dimensões dos saberes humanos, ou seja, enquanto campo do saber, a didática se constrói a partir de preocupações próprias. Seria mais adequado, talvez, falar em didáticas originadas de propostas pedagógicas. Cada qual com suas perspectivas e em conflitos com as demais. Ainda assim, todas enfrentando interpelações comuns, tais quais: a didática é uma ciência? Seus saberes podem ser corroborados empiricamente? Caso não, ela seria o quê? Existe algo chamado ensino-aprendizagem? Questões sobre o ensinar, o aprender e sobre os espaços institucionais no âmbito das didáticas constroem-se em desarmonias. O desarmônico é exacerbado quando os entrecosques desses saberes são construídos, em certos casos, como se fossem divergências pacificadas, apolíticas e a-históricas. Como se seus embates internos já estivessem solucionados e, por estarem equacionados e em paz, entrariam em consonância com as leis, na forma de diálogos políticos, de forma já determinada, pronta para ser exequível.

Sem divergências, as didáticas numa didática estão prontas para servir a determinados jogos de poder. Apagam-se os múltiplos olhares do universo didático e político para criar, por exemplo, um plano educacional que sirva a todos os alunos do país. Esse “todos” requer muitos apagamentos, o sumiço das divergências, das diferenças e a criação de uma zona de convergência: o encontro entre política e didática fabulado como uma união pacífica. Todas as singularidades caberiam numa visão totalizante cuja preeminência seria apesentar uma única solução: as questões educacionais. Lembrar dessa forçosa inconveniência, dessa lógica que apaga a multiplicidade e seus desdobramentos sociais, filosóficos, imagéticos e políticos, seria certamente, um truísmo, um exercício de resgate de um passado distante, se não fosse, por exemplo, refletir qual didática servia na época da ditadura ou nas sociedades que excluem o acesso das mulheres à educação, ou mesmo, na República platônica, ou num plano meritocrático com princípios liberais, num mundo em que algumas tentativas de implementar o socialismo real recaíram em sistemas opressivos-burocráticos ou em governos teocráticos. Ao mesmo tempo, no meio de alguns desses momentos históricos e espaços geográficos, uma

pedagogia do oprimido também se fazia presente, refletir o quanto tudo isso – e um cem números de outras questões –deixa de ser um algo circunscrito no passado e passa a ser repotencializado na atualidade.

Existem dificuldades em definir tantas didáticas e tantas questões, mas, ao voltar-se à didática como um campo de saberes humanos, dificilmente se sustentaria, como ocorre em certas tentativas, afirma-la e situá-la em uma atemporalidade, em um campo fechado, em um saber em-si independente do modelo social em que está inserida, portanto, ela dialoga historicamente com as leis de sua sociedade, o que se deve ressaltar é a questão relacionada à sua autonomia. Nas tentativas de suprimi-la, excluir sua liberdade para criticar e entrar em dissenso com as leis que querem norteá-la. Além do embate entre as diversas concepções educacionais, suas visibilidades, seus métodos, concepções de sociedade e de ser humano, há, também, o embate entre um corpo prescritivo da legislação. As leis que tentam, no caso dessa datação histórica, nortear republicana e democraticamente o campo didático. Sem esquecer a hipótese que certas instituições democráticas tentam desconstruir, denunciar ou contrapor-se às tentativas de pacificação das questões didáticas numa só visão, constroem, ou tentam construir visibilidades oficiais que não necessariamente impedem outras visões de circularem por meios cabíveis ou inventados por sistemas de contestação e máquinas de divergências. Cabe, também, lembrar que, com isso, não se deve deixar de refletir o quanto há concepções didáticas que, embora sejam criticadas e críticas de outras noções do seu universo de saber, se constituem como suporte para certas leis e instituições. Existem, ainda, aquelas que, ao invés de divergir das leis-planificadoras, embasam-nas e dão a elas suporte.

A luta pelo poder possui diversas singularidades além das apontadas acima. Neste país, há leis que representam uma Instituição Republicana, uma concepção de organização social, uma democracia. Democracia deveras questionada por tamanho número de pessoas sem acesso aos direitos básicos, relegadas a uma invisibilidade, a uma já citada elisão-cidadã. Elidir no sentido de se consumir na dificuldade de justificar e de se ajustar ao já também citado art. 5º, como a base de todas as leis que nortearam a visibilidade das leis dessa democracia. É questionável se essa lei-base existe de fato, mas ela existe, ao menos, como promessa, como um objetivo a ser cumprido, mesmo que esse cumprimento seja, apenas, idealizado em certos materiais didáticos. Por exemplo, um edital de um programa oficial de confecção de materiais para o ensino de filosofia, suas palavras e imagens procuram representar um certo modelo de cidadania, a lei, provavelmente, deseja, institucionalmente, moldar imagens a sua imagem e semelhança, o que, por sinal é uma idealização, pois, no campo da didática oficial, é visível que a lei seja exequível. Concomitante, entretanto, poderia

soar como hipocrisia uma Instituição exigir em um edital, em uma prova para um concurso ou em um livro didático o que ela mesma não exige de si no campo político. O artigo art. 5º, leis como os direitos sociais, os diversos seguimentos da sociedade existem no discurso oficial, são realçados, por vezes glorificados, tidos como pilares da sociedade. Entretanto, até que ponto as leis democráticas e as diferenças entre as diversas demandas de grupos sociais e indivíduos fazem parte do processo de construção dos jogos de poder oficial? Até que ponto elas, apenas, são fabuladas e consideradas importantes por quem não as desejam nos âmbitos institucionais da política? Até que ponto isto não seria uma instituição democrática republicana exigir uma educação, uma política na qual ela mesma não tem como prática? E nem sequer a deseja.

Não se deve esquecer que leis entram em conflito umas com as outras, grupos sociais e indivíduos exigem direitos que se entrecrocavam com outros membros da sociedade. Leis oficiais significam, em certos casos, conflitos - violentos ou não. O conflituoso se dá, pois, as leis tentam, frequentemente, por ordenação ou via decreto criar ou moldar, a partir de uma visão unilateral, unidimensional, um sem-número de perspectivas, que, ao se verem encurraladas, tentam rasgar, deslizar ou fender essas tentativas de pacificação institucional. Qual lei ou prática institucional que relega a proscricção pessoas, grupos sociais, perspectivas de saberes singulares, exigiria de si, a visibilidade de suas próprias violências e atos de proscricção? Quais Parâmetros Curriculares refletiriam as problemáticas singulares das violências dirigidas às imagens no ensino de filosofia? Como desdobramento disso, quais leis oficiais permitiriam em seus materiais pedagógicos um sem-número de filosofias, didáticas e imagens que contestassem as hipocrisias de um macro-plano-educacional oficial, quaisquer que fossem seus ditames?

As leis, em certos casos, tentam criar um céu tranquilo, sem conflitos, onde elas mesmas não habitam, mas certas ordens do poder que representam essas leis amariam -numa sessão da Câmara, numa sessão com dia marcado “17/04/1964-2016”, numa sessão com discursos em nome da família brasileira, em nome de Deus ou em nome de algum militar que torturou pessoas ou em nome da exaltação de nomes ligados ao ódio do pensamento divergente – a possibilidade de ser decretada a importância desse céu tranquilo para a harmonia dos três poderes, para a neutralidade do ensino-aprendizagem. Lembrando: céu que tais leis se recusam a habitar. Ainda nessa mesma sessão, se essas ordens do poder e seus representantes, ainda em nome de diversos nomes, tivessem o dever de decretar que a filosofia, a imagem e a didática se instalassem nesse glorificado céu e, para *sempre*, lá

morassem... E, se nessa mesma sessão isso não fosse um convite, uma escolha, um direito entre o ir-e-vir e, sim, o palco de um ato institucional, uma extradição...

INN

VERSION
VERSÃO
VERSIÓN

Jogo de cena:

rasgos,
através
samentos
histórias

suas
ocorrências,
suas,
inconveniências

rasgos que se rasgam

Representação e comunicação: ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros;

(BRASIL-MEC/SEB, 2006, p.33).

Escola de Atenas (1509-1511),
Palácio do Vaticano.
Esta obra do pintor Renascentista
Rafael Sanzio retrata filósofos
de diversas épocas ocupados,
numa discussão, tendo ao centro
Platão e Aristóteles.
Iniciação a Filosofia, 2014, p. 50.

Representação e comunicação: elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;

(BRASIL-MEC/SEB, 2006, p.33).

Detalhe da *Escola de Atenas* (1510-1512) - Rafael.
Encontro imaginário entre os grandes pensadores
da Antiguidade.

Descubra os detalhes da imagem acima e quem são seus
personagens. Por que teria sido dado esse nome
à obra?

Pesquise o tema.

Fundamentos de Filosofia, 20136, p. 217.

2.1. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS

Os critérios eliminatórios comuns a serem observados nas obras inscritas no PNLD 2015, submetidas à avaliação, são os seguintes:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos;
- (5) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (6) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- (7) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;
- (8) pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso. 40

A não observância de qualquer um desses critérios, detalhados a seguir, resultará em proposta

incompatível com os objetivos estabelecidos para o ensino médio, o que justificará, ipso facto, sua exclusão do PNLD 2015.

Tendo em vista a preservação da unidade e a articulação didático-pedagógica, será excluída toda a obra que, ao ser apresentada em forma de coleção, tiver um ou mais volumes excluídos no presente processo de avaliação.

Nesse outro detalhe da *Escola de Atenas* (1510-1511)

- Rafael, temos, em uma interpretação comumente aceita, os filósofos gregos Pitágoras (sentado à esquerda) e Parmênides (à direita em pé), o pensador árabe Averróis (espiando sobre o ombro de Pitágoras) e a filósofa grega Hipátia de Alexandria (ao centro). O intercâmbio de ideias é próprio das investigações científicas e filosóficas, ajudando a promover o conhecimento.

Fundamentos de Filosofia, 2013, p. 59.

Detalhe de Escola de Atenas (1510-1512) - Rafael.

Nessa provável representação de Sócrates (à direita), o filósofo aparece realizando sua atividade preferida: conversar com seus discípulos. Observe o posicionamento igualitário e respeitoso dos interlocutores e a atenção dos ouvintes em relação àquele que expõe suas ideias.

Fundamentos de Filosofia, 2013, pag. 58.

2.1.1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio.

2.1.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

2.1.3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados.

2.1.4. Respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos.

2.1.5. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.

Detalhe de *Escola de Atenas* (1510-1512) - Rafael.
 Nesta obra, Platão é representado apontando o dedo para o alto, talvez querendo indicar o mundo das ideias.
 Por sua vez, Aristóteles está com a mão a meia altura e espalmada para baixo, parecendo mostrar sua preferência pela moderação no plano ético e pelo estudo da natureza.

Fundamentos de Filosofia, 2013, p. 226.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO
DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
PNLD 2015

2.1.6.

2.1.7.

2.1.8.

No detalhe de *A escola de Atenas* (1509-1510), afresco de Rafael Sanzio, vemos Platão apontando para o alto - o mundo das ideias e Aristóteles indicando a realidade concreta.

Filosofando: introdução a filosofia, 2013, p. 295.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO
 DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
 PNLD 2015



CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS ESPECÍFICOS DAS ÁREAS

*Escola de Atenas (1506-1510),
afresco de Rafael Sanzio.*

Esse famoso afresco de Rafael de Sanzio, que orna uma das paredes do Palácio Apostólico no Vaticano, representa o retorno à cultura greco-latina, incentivado no Renascimento. Vários filósofos e cientistas de épocas diferentes estão reunidos na pintura, tendo ao centro Platão - que aponta para cima, como se indicasse o mundo das ideias, enquanto seu realista discípulo Aristóteles aponta para baixo. À esquerda, de bege, Sócrates dialoga com Alexandre, o Grande (de uniforme militar), Ésquines e Xenofonte. Abaixo, estão a filósofa Hipátia de Alexandrina e Parmênides de Eleia. Solitário, sentado ao pé da escada, Heráclito escreve. Na mesma direção, à direita, Euclides, rodeado por discípulos, demonstra um teorema, com um compasso. Ainda à direita, mais para cima, Ptolomeu, de costas, segura um globo terrestre. Inúmeros outros personagens podem ser identificados: Zenão de Eleia, Pitágoras, Epicuro e até o próprio Rafael.

Filosofando: introdução à filosofia, 2013, p. 114.

3.2.1

Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Filosofia

3.2.1

Detalhe de *A Escola de Atenas* (1510) de Rafael, Vaticano.

...to im...nante... (1,70m x 1,0m) v... em...entro d...

... coma a mão espalmada para baixo
indicando a importância da natureza em sua materialidade.

Ao seu lado vem Platão,
erguendo o indicador para o alto,
advertindo todos sobre o poder do pensamento
das ideias abstratas. A obra de Rafael parece sugerir que
a tarefa da filosofia na modernidade consiste em unificar
as duas doutrinas antigas.

Explicando a filosofia com arte, 2004, p. 17.

O mais importante:

**CIÊNCIAS HUMANAS
E SUAS TECNOLOGIAS**

QUESTÃO	GABARITO
01	E
02	C
03	B
04	D
05	A
06	D
07	A
08	D
09	E
10	C
11	A
12	A
13	B
14	B
15	E
16	C
17	B
18	C
19	C
20	E
21	A
22	D
23	B
24	A
25	B
26	D
27	E
28	E
29	C
30	A
31	A
32	D
33	E
34	C
35	E
36	D
37	C
38	E
39	B
40	D
41	B
42	A
43	B
44	C
45	A

**CIÊNCIAS DA NATUREZA
E SUAS TECNOLOGIAS**

QUESTÃO	GABARITO
46	A
47	D
48	B
49	D
50	D
51	A
52	D
53	A
54	B
55	C
56	D
57	C
58	B
59	D
60	C
61	B
62	E
63	E
64	C
65	A
66	B
67	A
68	E
69	E
70	D
71	E
72	A
73	D
74	D
75	B
76	C
77	B
78	D
79	B
80	E
81	B
82	A
83	B
84	E
85	D
86	E
87	A
88	C
89	D
90	C

O mais importante
para didático-filosoficamente
refletir sobre importâncias

falta outro detalhe:

QUESTÃO 25



SANZIO, R. Detalhe do afresco **A Escola de Atenas**. Acesso em: 20 mar. 2013. Disponível em <http://fil.cfh.ufsc.br>. acesso em: 20 mar. 2013.

No centro da imagem, o filósofo Platão é retratado apontando para o alto. Esse gesto significa que o conhecimento se encontra em uma instância na qual o homem descobre a

- A suspensão do juízo como reveladora da verdade.
- B realidade inteligível por meio do método dialético.
- C salvação da condição mortal pelo poder de Deus.
- D essência das coisas sensíveis no intelecto divino.
- E ordem intrínseca ao mundo por meio da sensibilidade.

QUESTÃO 25

[...] No lugar de “questões fechadas”, para as quais o docente espera que os educandos apresentem uma determinada resposta, tida supostamente como correta e, portanto, a única possível para a questão apresentada, deve-se buscar a efetivação de formulações nas quais o próprio enunciado da questão seja um convite à reflexão, instigando-se, assim, a capacidade criadora e a curiosidade dos educandos. (BRASIL-MEC/SEMTEC, 2006, p. 31.)

livros do PNL D

data em aberto...

Escola de Atenas (1509-1511)



Detalhe da *Escola de Atenas* (1510-1512) - Rafael

Nesse outro detalhe da *Escola de Atenas* (1510-1511)



No detalhe de *A escola de Atenas* (1509-1510)

Escola de Atenas (1506-1510),
afresco de Rafael Sanzio.

Ocorre mais uma inconveniência: a extradição também é um território cujas bordas ou ausência delas constituem-se em devires. “Desbordar” as bordas ou bordejá-las em formas de atravessamentos está situado em possibilidades desestabilizadoras, em novas relações que criam questionamentos sobre os antigos status, o antes ainda pode ser desejado, mas diferente de como era, imprevistos afinam percepções, descontentamentos e gritos lentamente juntam-se a indignações; assim, outros discursos, outras leis, outras formas de elaborar saberes nascem da proscricção. Um a-espço no sentido de escapar às tentativas de criar fronteiras fixas com cercas, leis-eternas, o etos de cada classe, os atos de cada inteligência destituem o discurso de especialistas, de heróis, de líderes que necessitam de seguidores. Um lugar difícil de ser admitido em certos ciclos de poder. Documentos oficiais constroem extradições em forma de não-extradição. Para banir, eles incluem o banimento como uma maneira de dizer que o banido possui o direito de ser visto. Ele existe não existindo, aquele ou aquilo que fora extraditado pode, ainda, existir na terra pátria como, oficialmente, uma referência, como uma antinomia, como algo a ser evitado ou um algo-estranho que, por oposição, trouxe uma superação, uma evolução linear importante. Mas que essa tal expulsão seja sinônimo de justiça, bem como seja elaborada dentro dos jogos civilizatórios, por meios de princípios racionais, conforme padrões de qualidade internacionais. O banimento pode ser feito em nome de valores e de princípios importantes para a sociedade, para isso bastam os documentos oficiais se universalizarem, de modo que façam valer o poder transcendental de encontrar pacíficas soluções, as quais que seriam equacionadas no ato de fabulação. Ou seja, fabular um céu e o mais bonito desse lugar celestial é a apropriação de um discursividade-percurso, edificante.

Documentos oficiais também versam sobre suas dificuldades, mostram seus anseios, elaboram riscos, se humanizam e prometem a cada edição se aprimorarem. Normalmente, aprimorar seria manter as extradições e reafirmar discursos que valorizem as escolhas oficiais anteriores. Mesmo dentro das práticas oficiais, nas suas tentativas de implementar a elisão dos extraditados, estes conseguem se imiscuírem nessas tentativas, trazendo afonia aos imperativos macro-discursos, zombando, deveras, dos seus princípios. *Imagetear* essa extradição se delinea a partir de duas imagens presentes no documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006, p. 33):

- [...]
- . ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros;
- . elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo
- [...]

Conectar essas duas imagens a uma autorreflexão, a um trecho de uma fábula na fábula dessa própria tese: “Foucault é pintor. Ele não apenas descreve o quadro de Velásquez, mas, junto com o pintor espanhol, cria uma pintura pincelada com palavras” (2020, p. 226). E, embora seja abruço demais, há a necessidade de juntar os dois elementos anteriores à frase: “[...] a filosofia faz ver ideias! ”, proferida em uma sala de aula do E.E. Orlando Signorelli, em Campinas-SP, por um discente. Poderia ser um átomo insignificante se tal frase não reverberasse visibilidades carregadas de preocupações para quem deseja pensar uma filosofia em imagens, pois, neste caso, o aluno elaborou a leitura de uma imagem conectada a outras imagens, mas essa construção não possuiu um equivalente óbvio, era um singular, constituindo-se no ato educativo.

O discente se referia a uma pintura e prosseguiu: “Professor, porque a filosofia tem dois lados, um de cima e um de baixo? E essas roupas? Como seriam esses dois caras hoje? ”. Ao que parece, o que justifica o uso da imagem no ensino de filosofia é fazer do aluno um construtor de análises *sobre* imagens, a partir de alguns princípios que envolvem o ensino de filosofia, tais como elaborar de forma reflexiva o que a imagem pode auxiliar no que diz respeito à construção ou à metaforização de uma noção ou de um conceito filosófico. Essa pequena ocorrência singular se deu em uma sala de aula, quando o aluno se deparou com a pintura *Escola de Atenas* (Rafael Sanzio, data: *em aberto*) presente em um livro do ensino médio, intitulado *Iniciação à Filosofia* (CHAUÍ, 2014, p.50). Segue a legenda que a acompanha: “Escola de Atenas (1509-1511), Palácio do Vaticano. Esta obra do pintor Renascentista Rafael Sanzio retrata filósofos de diversas épocas, ocupados numa discussão, tendo ao centro Platão e Aristóteles”. Em seguida, para fins de compor esta pesquisa, ainda foram mostradas ao aluno duas outras possibilidades. Uma delas estava presente no livro *Fundamentos de Filosofia*:

Detalhe de Escola de Atenas (1510-1512) - Rafael. Nesta obra, Platão é representado apontando o dedo para o alto, talvez querendo indicar o mundo das ideias. Por sua vez, Aristóteles está com a mão à meia altura e espalmada para baixo, parecendo mostrar sua preferência pela moderação no plano ético e pelo estudo da natureza (COTRIN; FERNANDES, 2013, p.226).

A segunda legenda, presente em *Filosofando: introdução à filosofia* (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 295) trazia os seguintes dizeres: “No detalhe de *A escola de Atenas* (1509-1510), afresco de Rafael Sanzio, vemos Platão apontando para o alto - o mundo das ideias - e Aristóteles indicando a realidade concreta”.

O aluno se silenciou depois das leituras. Talvez, por indiferença ou por não ver sentido nas legendas. Talvez, tenha procedido assim por entender demais. Talvez, nada entendeu.

Ficar sem entender nada ou compreender parcialmente é um direito. Talvez, ele entenda daqui uma semana, alguns anos ou, até mesmo, daqui uns meses? Ou continue como está. Essas legendas elucidaram o propósito da imagem? Propósito esperado pelo livro? O quanto há de filosófico nessas legendas? Nessa imagem? Em ambas? Aristóteles representa o aristotelismo na pintura? A figuração torna a encenação da pintura um movimento vivo e intenso sobre os propósitos do filosofar desses pensadores? A história da filosofia sairia de um plano mais abstrato para produzir uma ilustração “concreta” do dissenso entre o platonismo e o aristotelismo? Existe a necessidade de ressaltar o seguinte: a pintura e as legendas, geralmente, ilustram um texto “maior”, circundante, que procura descrever o pensamento platônico e aristotélico nas páginas dos livros de onde foram extraídas. Assim, imagem e palavras-legendas além das questões sobre o teor da relação entre ambas, ainda há a problemática delas se construírem como se fossem um material de apoio de um outro texto tido como o principal.

No dia seguinte, na mesma escola, mais singularidades: “A filosofia define o mal assim? ”, diz outro discente referindo-se a duas imagens: uma delas consiste em dois garotos no chão (somente o rosto de um é visto), aparentemente, eles têm entre cinco ou sete anos, foram assassinados, estão encobertos com sacos plásticos. Vê-se um adulto, talvez, o pai de um deles, ou mesmo, de ambos, com as mãos na cabeça, provavelmente, chorando ante os cadáveres. A legenda que acompanha essa cena diz o seguinte:

Beslan, na Rússia, no dia 4 de setembro de 2004, um homem chora próximo aos corpos de adolescentes assassinados no atentado a uma escola que deixou mais de 200 mortos e cerca de 600 feridos. Não raras vezes somos tomados pelo horror diante da violência (CHAUI, 2012, p.262).

Na outra imagem se vê uma tela pintada em vermelho, branco e tons de marrom, as cores formam uma espécie de movimento centrífugo, as tonalidades são concentradas, as tintas são discerníveis, embora não haja uma figuração definível. O vermelho, mais ao centro, rasga os outros tons ou o contrário, tais tons contorcem-se em algo que ora é uma luta greco-romana ora a coreografia de um tango argentino, talvez, seja um daqueles discos que cria uma única cor, prestes a girar e transformar o quadro inteiro num azul, com borras verdes. A legenda que o acompanha: “A dança do bem com o mal (2004), óleo sobre tela do pintor Curtis Verdun” (CHAUI, 2012, p.263). O aluno comparou uma imagem com a outra: “Vi o mal, mas ele não está dançando, professor, a morte do menino não é uma dança”. Ele ainda completou: “A morte é parada, o mal aqui tá parado! ”.

Desse modo, ele refez a leitura das imagens que estão nas páginas 262 e 263 do livro *Iniciação à filosofia* (CHAUI, 2012), no capítulo sobre Ética. O aluno viu nas imagens e nas legendas uma ilustração da ideia do Mal e estas e apresenta inerte. Sendo assim, pode-se dizer

que o estudante, a partir das duas imagens do livro, construiu um pensamento próprio sobre elas, mas, e se esse mesmo aluno observasse na foto um ato justo dos rebeldes? E se ele se reportasse à ideia de que numa guerra, possivelmente, é factível morrer inocentes para que um mal maior não prevaleça? A imagem, nesse caso, teria funcionado como instrumento pedagógico? Ou teria, então, reforçado pensamentos que, por meio dela, deveriam ser evitados ou contrapostos. Ao que parece, ela deixaria, se assim o fosse, de atingir o seu fim. Seria a sua finalidade propor leituras antagônicas para um possível debate? Os meninos assassinados teriam suas histórias respeitadas ali? E eles se tornassem meros exemplos didáticos? Exemplos do que seria o Mal na “prática”. Aquela pintura equivaleria ao atentado terrorista? Isso reduziria o seu potencial enquanto produção artística ou ampliá-lo-ia? Deveria ser concebido o direito ao aluno de construir essa referida leitura daquelas duas imagens ou de outras quaisquer? Teriam aqueles que inseriram essas imagens no livro didático essas preocupações ou, ainda, outras? Quais seriam elas?

Os critérios para inserção de fotos, pinturas, cenas de filmes, ou mesmo, imagens em palavras, possivelmente, seguem princípios estéticos, éticos, pedagógicos e filosóficos. Este, por se tratar, principalmente, de um livro de filosofia. Há, nesse movimento, entrechoques? Como, por exemplo, a filosofia questionando a estética e ambas em pugna com a pedagogia? Poderiam todas divergir sobre princípios éticos? Senta a autora e, num laivo reflexivo, escreve um texto sobre crianças assassinadas, entra na internet, reescreve o texto, chora ou fica indignada, depois, procura um quadro que ilustra a ideia de um ato cruel. Aparecem vários, chama amigos, pede opiniões, explica o porquê. Um deles sugere o onze de setembro e as torres. Outro, a foto de Kevin Carter agraciada com o Pulitzer. Entretanto, nessa conversa, um dos amigos diz que brigas de torcida ilustram a alienação. E a festa milionária para um cachorro, não seria bacana pôr isso?, reverbera mais uma sugestão. Ainda falta algo. Existem os direitos autorais. A autora lembra do Edital-2012, lembra que o orçamento é limitado. Liga para o profissional de iconografia da editora, ele pouco sabe de filosofia, mas lembra de vários massacres nos jornais. Horas e mais horas de pesquisa frente ao computador. Finalmente, ela escolhe todos os elementos, e, ao conferir alguns itens, tais como 2.1.1 e 3.1, reflete: a partir deles serão construídas competências que auxiliarão professores em sala de aula a pensar a concepção do que seria o mal e a debater tal aspecto. Talvez, seja isso que antecedeu o processo. Talvez, Foucault tenha encontrado problemas similares ou piores para compor sua *As meninas* (1656). Ainda sobre o livro, o que existe nas páginas 262 e 263 seria suficiente para produzir um projeto pedagógico a respeito de um encontro entre filosofia e a imagem? Pensa-se em quem é o aluno, o público a quem se destina a produção. Debatem-se

as possíveis leituras que dali surgirão? Devaneia-se sobre quais reflexos para a filosofia possui um livro de filosofia do ensino médio? A imagem é perturbadora ou é perturbada quando entra nesse movimento de inserção no livro? Torná-la um objeto pedagógico, algo que, de repente, não era o seu intuito inicial, isso a torna o quê? Uma coisa filosófica? Retirá-la de um contexto e inseri-la em outro poderia ser uma violação da imagem?

Através dessas imagens inseridas em um livro, fez-se ver o que é o filosofar no ensino? Seguindo o repertório do aluno: “a filosofia faz ver ideias”? Dentro da lógica de organização dessa visibilidade, o silêncio como resposta de um aluno é uma permissão, uma possibilidade tão plausível quanto outras; quanto, por exemplo, não saber nada, entretanto, espera-se dele e de seu processo em formação um produto: uma dissertação, uma redação ou um exame final. Talvez, com o mesmo teor filosófico das legendas para entender até que ponto o discente aprendeu sobre a imagem, a filosofia e, claro, a didática. Pode ser que haja outros métodos de avaliação e há, mas a prioridade recai naquilo que parece ser uma das principais características do ensino no filosofar: ler e escrever filosoficamente.

Assim, uma fábula se agrega às imagens pensadas pelos discentes, pois elas são frutos de critérios a serem evitados, ou seja, nem toda imagem é imagética no território das páginas dos livros de filosofia. Para que imagens deixem de incorrer em inconveniências, elas têm de evitar se manifestarem como estereótipos ou como publicidades com princípios manipuladores ou proibir cenas inadequadas aos educandos. Dessa forma, há como torná-las um instrumento pedagógico, como, por exemplo, fazer com que as imagens representem adequadamente a diversidade étnico-cultural do país ou por meio da ilustração de conceitos, ideias ou noções filosóficas; adequá-las aos princípios normativos de exigência de um Edital. A imagem num livro é norteada por princípios didáticos, mas nem toda didática é pedagógica; aqui, é necessário evitar métodos retrógrados baseados em mera memorização ou em aulas expositivas, cujo docente é o centro do processo, há de se evitar, também, uma aula que não faça sentido para a vida do discente. Outro aspecto que deve ser evitado são os erros conceituais ou imagéticos, como, por exemplo, criar um mapa, uma representação da América do Sul, com dois Paraguais, como ocorrido em um material didático na história recente de São Paulo (Vide Anexo).

Encontrar didáticas alinhadas aos princípios pedagógicos contemporâneos ou contemporaneamente republicano e democrático, como, oficialmente, se quer fazer das competências e habilidades a expressão de um universo didático-pedagógico que respeita as leis deste país e em consonância com o mundo civilizado. Assim, a imagem e a didática se misturam e se agregam ao movimento filosófico, mas esse movimento necessita, também,

criar o que precisa ser evitado, como as anti-filosofias, entre as quais, podemos citar os dogmatismos, proselitismos, argumentos de autoridade, senso comum, as alienações, falácias etc... Deve-se evitar que o filosofar seja uma mera roda de conversa em sala de aula ou que se ignore a relação entre o filosofar e sua história, evitar que um aluno se forme e, num comportamento arrogante, cite Hegel no lugar de Engels (Vide anexo). Enfim, são muitas interdições em itens oriundos de um lugar-extradição.

Este local se une às duas imagens, em forma de frase, no início deste trabalho, frases em que estão unidas a pintura pintada com palavras por Foucault junto ao quadro de Velásquez, que, por sua vez estão conectadas às leituras das imagens feitas pelos alunos e tudo isso se conecta à lógica que compõe as exigências do Edital (2012 e 2015) do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Ler e, possivelmente, escrever sobre as imagens desse Programa Nacional é se deparar com um complexo de elementos constituídos em várias etapas, que, embora possua um antes e um depois dentro dessa lógica, se manifestam tais etapas na superfície de sua visibilidade, ou seja, num agora de um verbo.

Foram três os livros escolhidos para o primeiro triênio (2012-2014) desse programa: *Iniciação à Filosofia* (2012), *Filosofando: Introdução à Filosofia* (2009), *Fundamentos da Filosofia* (2010). Na edição subsequente (2015-2017), os mesmos títulos foram selecionados novamente, com algumas modificações, juntamente a mais duas obras. Seis livros que, na realidade, são três, ou seja, as imagens neste trabalho estão presentes nos livros em comum dos dois triênios. Nem sequer todas as imagens de todos os capítulos, a prioridade foi dada aos capítulos introdutórios de cada obra. Foram, também, analisadas algumas cenas em comum dos livros, como *Escola de Atenas* (data: ver anexo) e o atravessamento de uma ou outra imagem presente em outros capítulos dos livros citados. Foram reunidos alguns aspectos singulares do Edital, do Guia e do Manual do professor, a intenção consistiu em elaborar alguns fragmentos-visibilidades, reportando-se a dissensos imagéticos, e agregando-os à constituição desses livros, método que pretende deixar diversas lacunas que convidarão a mais movimentos.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tanto na sua edição do ano de 2012 quanto na do ano de 2015 visa distribuir livros didáticos de todas as disciplinas do ensino oficial para os alunos matriculados nas escolas públicas do país. Ele é um programa que atinge milhares de discentes dos ensinos fundamental e médio. As cifras são portentosas e passam da casa dos nove dígitos. Números tão impressionantes exigem zelo para assegurar a qualidade do programa. Toda uma maquinaria de restrições e controle se faz presente para garantir a qualidade do material que circula no PNLD. O controlar e restringir é

discursivamente elaborado em nome de um projeto pedagógico atravessado por diversos aspectos, dentre os quais, pode-se citar leis, pareceres, políticas, didáticas, filosofias e, até mesmo, imagens, as quais precisam ser consubstanciadas em um movimento cujo ensejo é ser atravessado pelos valores democráticos e republicanos alicerçados nos direitos humanos.

Essa maquinaria envolve diversos procedimentos: tem-se um Edital e, nele, estão todas as etapas a serem seguidas, pormenorizadas e circunstanciadas, assim como os critérios para a confecção dos livros. Existem denominadores comuns para todas as disciplinas, como também são expostos os critérios diferenciados para cada uma das disciplinas. Entre os denominadores em comum, deve-se atentar para o respeito à LDB (lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), aos princípios da Constituição Brasileira, ao Estatuto da Criança e Adolescente (2012) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999). Existem, ainda, outras diretrizes e orientações como outras leis que se unem à essa lógica, como o parecer CEB/CNE/ 15/2000 aprovado em 4/07/2000, o qual versa a respeito do uso das imagens publicitárias ou dos eixos cognitivos comuns que norteiam as provas do ENEM. Existe um repertório de justificativas para a existência desse programa, que vai desde garantir a qualidade da tradição da confecção de livros didáticos de filosofia a produzir uma importante reflexão do papel do professor em sala de aula. Outra etapa é o processo de inquirição feita por um grupo de avaliadores de diversos setores que giram em torno, no caso desta pesquisa, do ensino de filosofia. Professores universitários, membros da equipe técnica do MEC (Ministério da Educação), docentes oriundos do ensino Médio. Para avaliar o material, esses sujeitos preenchem um questionário composto por 50/49 (2012/2015) perguntas, que, necessariamente, precisam ser contempladas dentro das páginas do livro. Caso isso não ocorra, a obra é desclassificada do processo. Depois dessa sabatina, o livro, caso aprovado, figurará dentro do programa. Inicia-se, assim, uma outra parte do processo, em que cada professor do ensino público de filosofia recebe um exemplar dos livros escolhidos e faz a escolha que lhe apetece, levando em conta seus critérios para utilizá-lo em sala de aula.

Essa escolha possui um material de apoio, que fica disponível *online*, intitulado o Guia PNLD. Construído para junto com o professor ressaltar as principais características das obras por escolher. A voz do Guia tem, por princípio, auxiliar, sem guiar. Suas palavras parecem, nesse sentido, orientar-se por razões estritamente funcionais, racionais e em nome de muitos nomes. Ele realça qualidades bem como aquilo que necessita ser aprimorado em cada obra, sempre tendo como base os procedimentos do Edital, ou seja, a voz do Guia é um prolongamento da voz do Edital, da LDB, da Constituição Brasileira, das leis suplementares e da didática tida como oficial para o filosofar. Muitas vozes estão contidas nessa voz-Guia,

que, praticamente, se apresenta como produto final desse amplo processo. Ele tem a incumbência de demonstrar as razões do poder de aprovar ou vetar um livro do PNLD sob a ótica do discurso oficial. Poder conferido dentro de rituais e embasados em norteadores. A ideia, ao menos nos documentos oficiais, é que todos os elementos do livro didático de filosofia estejam em harmonia nesse processo, o harmônico está ligado a se adequar às concepções oficiais sobre o que seria o melhor para o ensino-aprendizagem na disciplina de Filosofia.

Do edital:

Os dois editais 2012 e 2015 mudam pouco em relação um ao outro. Como a questão dos Objetos Educacionais Digitais só está na segunda edição, não será debatido aqui, o comum, a continuidade dos dois textos terá a atenção voltada nesse estudo. As duas primeiras partes de cada edital versam sobre questões técnicas, prazos, itens do contrato, disposição das letras, modelo de capa e contracapa, a necessidade do Hino Nacional etc. Em diversos momentos, já há uma explicitação sobre como há de ser a visibilidade das primeiras páginas de uma obra de qualquer disciplina, de modo que ela não pode conter ilustrações ou textos, ao que parece, por motivos técnicos. Itens como 1.1.2.1 (p.11) e 1.2.2.2; 1.2.2.3 do primeiro PNLD e 1.2.3 e 1.2.4 (p.17) presentes na segunda versão do edital, evidenciam esse fato.

Os editais convergem, a partir da LDB (9394/96) e de seu artigo 35, para os objetivos do ensino médio, os quais consistem em preparar o discente para o mercado de trabalho, para ser um cidadão e um agente atuante na sociedade, capaz de resolver suas demandas, emancipar-se intelectualmente e estar sempre preparado a continuar sua formação intelectual. Tais objetivos de formação precisam de uma educação alinhada a procedimentos científicos, artísticos e filosóficos atuais, precisando, ainda, vencer as barreiras estaques das disciplinas do ensino médio, deixando de ser um momento de formação voltado, exclusivamente, para ingresso no vestibular e ser contextualizados com os anseios e condições sociais dos discentes.

Nesse sentido, há uma sutil diferença no segundo Edital, pois ele cita, especificamente, um termo sociológico, denominado *condição juvenil*, que procura traçar o perfil dos discentes no ensino médio. Nele, consta que os estudantes são alvos dos apelos publicitários e estão num momento que prevê demandas próprias, o documento cita, então, desde as possíveis instabilidades emocionais do adolescente até a relevância do processo de formação dessa camada da população para o futuro do país. Assim, o edital constrói uma espécie de caracterização do público a que se destina o material didático e exige um processo de ensino-aprendizagem relevante para o contexto dos estudantes. Essa relevância se alinha, via edital, a

exigência de um ensino interdisciplinar, contextualizado, norteado por princípios que reflitam e que sejam baseados em questões sobre o trabalho, a pesquisa, os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental. Tais princípios confluem, também, para a proposta de divisão das áreas do conhecimento humano em quatro grandes grupos. Divisão que está no Edital e se conecta aos propósitos do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e de seus cinco eixos-cognitivo, comuns a todas as áreas.

Juntando-se a essa lógica, há os critérios eliminatórios comuns de todas as áreas (item 2.1), os quais somam seis na primeira edição e nove na segunda. Eles já revelam ideias e valores que precisam figurar no processo de quem deseja concorrer à seleção e veiculação de seu livro nesse processo, valores alocados também nos itens 2.1.1 que exigem respectivamente: um sim ao respeito dos documentos oficiais relativos à educação do País. Um sim a LDB. Um sim a Constituição Federativa do Brasil. Um sim aos Parâmetros Curriculares, um sim a todas as leis adjacentes. Um sim a educação interdisciplinar. Um sim que também se encontra no seguinte item 2.12. Este sim tem como princípio geral a: “Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (BRASIL-MEC/SEB/FNDE, 2015, p. 40), nesse sim está contido um não aos estereótipos e aos preconceitos de diversas origens, dentre os quais: os étnico-racial, de gênero e de orientação sexual. Um não a doutrinações sejam elas religiosas, políticas, ideológicas. O sim ao respeito ao Estado laico. O sim à autonomia do ensino público.

Essa lógica binária de “sims” e “nãos” possui mais momentos nos Editais, como os que dizem respeito aos critérios específicos eliminatórios de cada área, ou seja, das Ciências Humanas, definida como Ciências Humanas e suas tecnologias, campo que aglutina as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Aqui, já há um sim de grandes proporções: essas disciplinas, necessariamente, estão contidas em uma área de concentração e, dentro dessa configuração, existe um elo que as liga. A ideia é que tais áreas possuem eixos-comuns, os quais são estruturados a partir de alguns conceitos, como cultura, natureza, trabalho etc. Essa estrutura comum possui outro momento em comum, momento que consiste na estruturação de nove princípios estruturados e entendidos como competências e habilidades, que, por lei, devem figurar nas páginas dos livros que pretendem figurar no PNLD. Depois desse momento, existem, ainda, os critérios eliminatórios que dizem respeito exclusivamente à disciplina de filosofia. Acerca destes, há um pequeno texto prescritivo alegando que a filosofia, no âmbito educacional, não pode ter como finalidade apenas seus saberes, pois ela pode, em sua especificidade, voltar-se a uma perspectiva interdisciplinar com o potencial educativo de estimular algumas competências e habilidades. Logo em seguida, são

apresentados dezoito itens que devem se fazer presentes nos materiais didáticos, dentre os quais:

(1) explicita a multiplicidade do debate filosófico e oferece uma orientação filosófica geral, e não a perspectiva de uma única “escola”;

[...]

(4) estimula o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, da experiência de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, da disposição para procurar e aceitar críticas;

(5) explicita a identidade da filosofia e dos elementos característicos dessa forma de debate e investigação não apenas como uma formulação conceitual isolada, mas ao longo de todo o debate e por meio das atividades propostas pela obra;

(6) garante uma sólida formação em História da Filosofia e o conhecimento dos textos e problemas herdados dessa tradição, e, por meio dessa, a capacidade de debater temas contemporâneos, de leitura da realidade, de diálogo com as ciências e as artes, de refletir sobre a realidade e transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente;

(7) apresenta a História da Filosofia, os textos por meio da qual se apresenta e o contexto de sua produção e de suas leituras, como elemento indispensável ao tratamento adequado de questões filosóficas;

(8) explicita a singularidade da relação da Filosofia com sua história e a própria pluralidade de abordagens e construções dessa historiografia;

(9) coloca em debate a forma por meio da qual a referência à tradição se desdobra em interpretação do presente e em reflexão criativa e inovadora;

(10) estimula o contato direto com textos filosóficos e com a prática de leitura que lhe é específica, bem como com a leitura filosófica de textos não-filosóficos, através de roteiros de leitura, citações comentadas, exercícios de síntese e outros instrumentos tradicionais da abordagem filosófica aos textos;

(11) explicita a interlocução permanente da Filosofia com outros saberes, não apenas com a área de humanidades, mas também com as demais ciências e as artes, de forma a possibilitar um debate interdisciplinar e um entendimento da relação do discurso filosófico com essas diferentes áreas;

[...]

(14) apresenta o debate plural e o contato com uma longa tradição de temas, argumentos e problemas como um estímulo para o aluno no desenvolvimento de competências comunicativas ligadas à argumentação e, por meio dessas, encorajá-lo ao exercício da autonomia intelectual e, por conseguinte, da cidadania, sem deixar de explicitar a complexidade dos problemas associados a esses conceitos (BRASIL-MEC/SEB/FNDE, 2013, p. 52-53).

Cada um dos itens elencados acima, está em consonância com todos os demais elementos gerais do processo, eles os refletem, a especificidade do filosofar é rasgada pelo o amplo do processo PNLD. Esses elementos formam um discurso construído como se fosse um bloco fechado, homogêneo e construído por elos que forjam e afunilam uma perspectiva de se filosofar nesse emaranhado. Todos os itens citados convergem para o Manual do professor. Convergir, talvez, seja um termo impróprio, talvez, o melhor seria dizer: todos esses itens são o Manual do professor, o qual é uma exigência e consta como um dos primeiros itens do Edital 2012 e 2015, respectivamente, nos itens 3.3.1. (p. 2) e 4.1.8 (p.2).

No item 2.1.3, nos dois editais, são descritas exigências a respeito da clareza sobre quais são os métodos teóricos-metodológicos que embasam o processo didático-pedagógico

escolhidos para a confecção da obra postulante a figurar no PNLD. Sem explicitar seus métodos, suas concepções filosóficas, didáticas e diálogos com saberes da pedagogia, é vetada à obra sua participação no processo. Por lei, a identidade filosófica do livro precisa, necessariamente, ser explicitada e, ao que parece, a identidade da filosofia-oficial no ensino também.

O segundo Edital apresenta uma diferenciação em relação ao primeiro, na versão 2015, no item 2.1.4 (p. 41), ressalta de maneira mais incisiva as exigências quanto às questões da interdisciplinaridade, pois as disciplinas, além de suas especificidades, precisam convergir para análises que tenham em comum algumas competências e habilidades. Assim, surgem mais três itens que exigem a descrição da abordagem que dialogará com as demais disciplinas e a explicitação de como ela será construída, planejada e processada individual e coletivamente.

Os dois editais possuem sete itens em comum, os quais versam sobre exigências que precisam ficar claras e bem delineadas no manual do professor, como: 1) explicitar, com o máximo de precisão, sugestões de trabalho interdisciplinar, 2) detalhar qual é a concepção didático-pedagógica do livro, 3) apresentar discussões sobre o papel do professor em sua prática cotidiana etc.

Há, ainda, as instruções específicas que dizem respeito, apenas, ao material de filosofia: duas diretrizes no primeiro edital e quatro no segundo. Alinhada às características gerais do Manual há, novamente, a explicitação de uma cara e clara exigência para o professor, que este construa uma concepção de filosofar ligada a metodologias interdisciplinares, ou seja, à integração do ensino de filosofia às demais disciplinas das áreas que formam as Ciências Humanas, como, também, às três demais áreas de concentração. Talvez, o ponto forte para entender a lógica do Manual esteja em dois de seus itens, presentes no Edital 2015 e em seu antecessor:

orienta o professor acerca de alternativas de trabalho interdisciplinar e de integração da reflexão filosófica com outros componentes curriculares das ciências humanas e de outras áreas do conhecimento;

oferece ao professor elementos para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, bem como sobre a apresentação dos temas da filosofia no contexto em que ela se situa (BRASIL-MEC/SEB/FNDE, 2013, p. 53).

Essas orientações têm como intento auxiliar os professores das escolas públicas a utilizar o livro eventualmente escolhido, pois, além de versar sobre os seus porquês enquanto material de ensino-aprendizagem, ele, ainda, tem diversas sugestões, dentre as quais, pode-se

citar: sobre procedimentos de manuseio, sugestões de avaliação do aluno ou quais concepções filosóficas e didático-pedagógicas foram utilizadas em sua composição.

O Manual seria, então, a “voz” do autor, o diálogo de quem construiu o livro para com quem irá usá-lo, um diálogo aparentemente desdobrado, pois essa conversa também é uma etapa do Edital. Primeiro, o autor “conversa” com o Edital e com seus itens, depois, sua “voz” entra em contato com os professores do Ensino-Médio público, ou melhor: com uma ideia de quem seriam esses professores. Profissionais do ensino cujas singularidades, provavelmente, terão que, a seu modo, se deparar com uma fabulação a seu respeito, uma alteridade elaborada ao sabor de um Edital e seus sem números de sabatinas e exigências. A singularidade do profissional em sala de aula e sua fabulação seria uma das questões, mas questiona-se, também, até que ponto a autonomia do autor do livro seria uma competência e habilidade respeitada quando ela se fez junto com o preestabelecimento de “n” exigências de uma perspectiva de filosofia exigida e construída em uma etapa de um processo oficial de ensino alicerçadas em documentos oriundos de áreas alhures ao filosofar? Qual pensador poderia discordar do macrodiscurso do MEC e, ainda, poderia ter um livro no PNLD? Poderia objetar-se que um filósofo que discordasse da política do Ministério da Educação, por vontade própria, nem sequer participasse desse programa. Entretanto, seria possível, também, discordar dessa discordância e alegar que esse mesmo pensador o faria dentro das regras do PNLD, de modo que ele o faria deslizando sobre as duras exigências dos itens, encontrando movimentos próprios de discordâncias e construindo dissonâncias.

Para tais movimentos, poderiam entrar nesse jogo de cena os *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio* (1999), o *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias* (2002) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (2006), pois, nestes, há outros embaixadores dos itens do Edital. Essa ocorrência começa com a ideia de tentar vincar-se ao artigo 35 (novamente) e 36 da LBD (1996). Naquele consta um dos objetivos da educação consiste em formar o discente para a prática do trabalho e para exercer plenamente a cidadania. Já no artigo 36, pode-se ler que a filosofia assume o papel de colaborar com esse objetivo no processo de formação de um discente. Entretanto, seria quase um senso comum alegar que a formação para a cidadania não é uma “função” estritamente da disciplina-filosofia, nem um porquê razoável para que ela figure no Ensino Médio. Os documentos oficiais recolhessem isso. Mas ainda assim afirmam a necessidade da filosofia, nos documentos sobre o ensino público no âmbito da federação, também ser um reflexo desses dois artigos. Pois, eles são uma das bases de um ensino

democrático. Cidadania e trabalho, em suas semânticas, carregam outras definições, como por exemplo, as explicações sobre a utilidade da Estética da Sensibilidade, da Ética da Identidade e da Política da Igualdade, carregam, ainda, as explicações sobre a importância e utilidade de diretrizes gerais, tais quais aprender a conhecer, aprender a viver, aprender a ser, aprender a fazer, dentre outros aspectos.

Sendo assim, como pensar a partir da perspectiva da cidadania (e todos os termos alocados em seus saberes-leis-cidadão), a filosofia? Como, a partir da prioridade de formação do discente para o trabalho, refletir sobre o ensino de filosofia? E, como evitar a instrumentalização do filosofar à luz dessas inquietações? Para tal, se faz uma inversão sutil: é preciso encontrar no âmbito do filosofar os princípios regulatórios da lei. Caso essa existência seja nula, o discurso oficial fabulará alguns desses princípios para elidir violências, para se perscrutar objetivamente a filosofia no intuito de encontrar o que nela há de cidadã e de necessário para o mundo do trabalho. Para evitar uma ideia de um processo unilateral, é necessário promover um debate “democrático” que soerga singularidades. Assim, a princípio, ressaltam-se diferenças e problemas, ou seja, o filosofar tem tais e quais preeminências e o campo das leis possui outras, quais são seus diferenciais em termos comparativos e, por fim, no suposto encontro paritário entre esses dois ramos dos saberes humanos o que eles teriam em comum para contribuir com o ensino. Desse modo, inicialmente, analisam-se o filosofar e as leis com vistas ao processo do PNLDD, mas o início desse processo é, também, o seu fim e o seu meio, pois já está dado de antemão a exigência de execução dos princípios dos artigos 35 e 36 e todos os seus vincos com o discurso oficial do que seria o ensino ideal. O que se apresenta ao final da análise é, portanto, algo travestido de ponto de partida, ou seja, aparentemente, se parte de discussões sobre o encontro entre as leis e as concepções do filosofar para o ensino de filosofia, mas a ocorrência recai sobre o seguinte: precisa-se construir uma concepção de filosofia que se adeque às leis do macro-discurso-oficial. A análise produzida sobre a filosofia é uma confluência para adequá-la aos documentos normativos, lógica essa que inclui o âmbito da didática.

Os documentos oficiais, em nome de uma ideia de respeito, jamais denegam as dificuldades da filosofia no Ensino Médio, eles apresentam-nas e versam sobre as diversas concepções filosóficas, sobre o clássico problema do ensinar filosofia ou filosofar, sobre as questões da extradição da filosofia pela ditadura, a lei que a realocou no ensino médio, e, principalmente, versa sobre como promover um processo de ensino-aprendizagem que envolva conceitos sobre a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho que respeite e honre as discussões do universo filosófico. Sendo assim, oficialmente, seria preciso encontrar

um modo especial de se filosofar no âmbito educacional com o intuito de criar consensos e pacificações; mas, ao mesmo tempo, há o problema quase insolúvel de se deparar com tantas filosofias e de como eleger um método de ensino que as acolhesse. Nesse momento, os documentos oficiais concordam, elogiam e enaltecem a importância de existirem incontáveis filosofias, mas estas, quando pensada na perspectiva do profissional de filosofia em sala de aula-chamado agente social -, convergem para *um* modo de *leitura-escrita*, assim as filosofias tornam-se *a filosofia*, aquela que o profissional utiliza para refletir, criticar e pensar as demais, criando seu diálogo com o amplo universo filosófico e sua inserção no ensino. Há necessidade de possuir uma filosofia cujo professor irá dialogar com as outras concepções filosóficas para promover o processo ensino-aprendizagem. Os documentos oficiais ainda priorizam a importância dessa postura. Para tal, é necessária responsabilidade, pois a pluralidade não deve estar subsumida a proselitismos, às visões unívocas e dogmáticas. Mas esse tipo de enaltecimento ou elogio parece ser uma questão parecida com uma máxima da psicanálise conhecida, mais ou menos, da seguinte maneira: “Quando Pedro elogia Paulo, Pedro elogia a si mesmo”. Sendo assim, se o professor, por lei, tem o direito de se valer de uma concepção de filosofia por meio da qual lê o mundo filosófico, o que impede o Estado de promover esse mesmo tipo de lógica? Lógica esta que desemboca na questão das competências e habilidades e, também, na questão sobre o quanto os saberes filosóficos são reflexivos e críticos. Seja qual for a escola filosófica do agente social que leciona, ele possuiu o direito, por lei, de basear sua leitura de mundo em uma filosofia. Assim, surge, por desdobramento, um dos primeiros princípios de uma filosofia oficial: é um saber que respeita e acolhe todos os movimentos filosóficos e os concebe de forma geral como saberes reflexivos e críticos baseados em competências e habilidades. Pode haver diversas escolas, infindáveis pensadores e temas, mas que, no âmbito do ensino, devem ser lecionados pela ótica desses princípios “filosóficos” *normativos-educacionais*. Essa “uma” filosofia originada nos documentos oficiais ainda tem outra particularidade: possui como eixo-central a história da filosofia, a qual tem o poder de lei nesse universo. Está longe de os propósitos deste trabalho desmerecer a história da filosofia, o que é questionável é a sua normatização para ser capitaneada para princípios de competências e habilidades, reduzi-la ou compatibilizá-la com itens de um Edital, tal qual nessa ocorrência:

(6) garante uma sólida formação em História da Filosofia e o conhecimento dos textos e problemas herdados dessa tradição, e, por meio dessa, a capacidade de debater temas contemporâneos, de leitura da realidade, de diálogo com as ciências e as artes, de refletir sobre a realidade e transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente (BRASIL-MEC/SEB/FNDE, 2013, p. 52).

Sem esquecer que tal incidência ainda é em prol da interdisciplinaridade, da autonomia intelectual e de uma cidadania ligada à questão da preparação para o trabalho. Ser cidadão seria ter um estudo que, antes de ser filosófico, estivesse ligado a uma didática vincada às leis que fazem da cidadania uma preparação ao mercado de trabalho. Os próprios documentos oficiais denegam supostas coincidências entre as competências e habilidades enquanto compromisso didático do PNLD e de documentos do Banco Mundial, mas uma denegação pouco explorada. Mas aqui será, ainda, posta sob suspeita. Quem afirma a importância da História da filosofia é suspeito de desejar que isso seja em prol de uma didática pré-estabelecida e alinhada com possíveis princípios econômicos com suspeita de serem regidos por cartilhas neoliberais.

Dessa forma, extrai-se uma “essência” ou uma instrumentalização de uma fórmula geral. Para reafirmar tal lógica, elementos genéricos do filosofar são erigidos, os documentos versam sobre o quão independente de qual seja a filosofia, ela possui algumas reflexões que possuem um “padrão”: analisar o senso comum ou um sistema de crenças, por exemplo, tem princípios que são sempre característicos. O dogmatismo, a ideologia e o argumento de autoridade seguem lógicas gerais passíveis de serem caracterizadas por qualquer corrente, pensador ou escola filosófica. Existe, também, outra constante do filosofar, a de que independente da filosofia, está em “todas” as filosofias a capacidade de reflexão racional, de recompor uma análise, de reconstruir um caminho e de tecer reflexivamente problematizações de forma crítica. Reflexão e crítica são dois princípios que, independente de qual seja a filosofia, estarão sempre presentes. Assim, surgem contornos de uma disciplina com identidade e com uma essência tão desejada pelas macropolíticas. Nesse sentido, o filosofar é uma reflexão crítica e analítica do objeto sobre o qual ele se debruça. Um ponto a ser ressaltado: essas preocupações situam-se também na zona de imanência das discussões filosóficas alheias ao âmbito educacional, ou seja, situa-se nas questões sobre o que seria o filosofar e suas possíveis implicações numa busca de mais de dois milênios. Deixa-se, nesse momento (e só nele), de questionar o sim ou o não, o talvez ou “outra possibilidade” dessas discussões implicadas no universo da filosofia para, apenas, e, com ênfase, visibilizar a cooptação disto tudo para construir uma concepção útil de ensino, baseada em interesses normatizadores.

Uma filosofia assim categorizada se encaixa, por exemplo, nas competências e habilidades comuns a todas as disciplinas e a todos os eixo-cognitivos comuns propostos pelo

ENEM. Acaba por servir, às competências gerais das áreas de humanas, cuja centralidade se dá em três eixos estruturadores - representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural - acompanhados por um complexo de explicações, fundamentações e prescrições.

Para facilitar essa ampla rede formada para construir o ensino aprendizagem, tem-se, inclusive, a sugestão de uma espécie de organograma, em que surge uma imagem que sugere como pode vir a ser a organização das disciplinas e como alocá-las em um eixo central e, depois, subdividi-las. Este organograma parece um convite para pensar modelos racionais baseados no cartesianismo, no sentido de partir de uma ideia geral complexa para, depois, afiná-la criando compartimentalizações menos complexas de objetos de estudo. Um modelo prático e cabível a qualquer disciplina caso ela se enquadre nas normatizações desejadas numa estrutura de ensino previamente estabelecida. Esse esquema está no *PCN+(2002)*, documento que ainda possui algumas particularidades para pensar o ensino de filosofia sobre a ótica do sistema oficial. O professor de filosofia é chamado de agente social nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio* (1999) e nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (2006), já, no *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias* (2002), ele é definido como filósofo educador. Há uma comparação entre seu intento e o Mito da Caverna platônico e há um cuidado para não tornar o professor ou filósofo educador um iluminado detentor de saberes, o qual levará o pensamento dos alunos das trevas à luz, movimento que, certamente, vai contra a ideia de autonomia e de protagonismo estudantil tão cara aos itens do Edital. Ao filósofo educador, em suma, cabe propiciar aos discentes, além dos saberes, o alcance de certas competências e habilidades, de modo que os educandos construirão, junto ao professor, saberes filosóficos importantes.

O papel de guia dentro da caverna platônica transforma-se em mediador dentro do ensino oficial ou o professor seria um mediador-guia, que conduz o discente ao alcance de habilidades e competências. Reportando-se também ao fato de que as imagens na caverna são preestabelecidas na divisão categorizada como falsa ou verdadeira, de modo que o filósofo deve se alinhar a um dos itens do edital, que se reporta ao parecer CEB/CNE/ 15/2000, impedindo, por exemplo, que as imagens falsas do mundo publicitário conduzam o desejo dos discentes, interfira na boa condição juvenil republicana. O filósofo educador se alinha à ideia de Adorno e Roland Barthes, autores já debatidos nesta tese, ele precisa deslindar o que há de real e de falso nas imagens, precisa destrinchar profundidades e ensinar os alunos como

aprender a ler o universo imagético, para que estes não incorram em enganos e, por consequência, acabem por não se emanciparem como cidadãos. O *PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias (2002)* também discute o quanto a filosofia sempre se voltou contra o poder oficial, o qual tenta fabular verdades e impô-las. Cita Merleau Ponty no intuito de apontar as dificuldades que possui o filosofar, como uma possível instalação no preestabelecido, como também cita Montaigne para alegar que as crianças não precisam possuir uma cabeça cheia de conteúdo, mas necessitam atingir a capacidade de analisar processos. Citações bem-vindas para pensar as fábulas das Competências e Habilidades no âmbito do filosofar.

O GUIA

O *Guia do PNLD*, como já dito, apresenta-se, praticamente, como o fim do processo de licitação, compra, entrega e utilização do livro. É nele que consta a avaliação, bem como se os itens, leis, pareceres, concepções didáticas, parâmetros, orientações do edital foram respeitados. Se todo um complexo discursivo oficial se conecta às páginas dos livros. Caso haja essa ocorrência, a escolha possui grande possibilidade de ocorrer. O *Guia* é uma espécie de voz oficial sobre o que seria o filosofar dentro de um discurso do Estado. Ele respeita a questão tanto dos autores dos livros quanto daqueles que irão utilizá-los possuírem orientações filosóficas próprias ou como está posto nos documentos oficiais: os professores sempre possuem uma filosofia com a qual eles dialogam com as demais. Um momento para elaborar essa reflexão consta em um trecho da análise feita no *Guia 2015* sobre o livro *Iniciação à filosofia*:

Quanto ao estímulo à reflexão autônoma, a abordagem da obra está comprometida com o desenvolvimento das capacidades analíticas, argumentativas, reflexivas e críticas inerentes à atividade de filosofar, possibilitando, assim, a formação de um pensamento autônomo por parte do aluno. A obtenção deste resultado é favorecida pelo fato de a obra apresentar uma diversidade de correntes e posições em Filosofia, além de oferecer diversos recursos pedagógicos que fomentam a reflexão e o debate. Cabe salientar que a apresentação plural da Filosofia não impede que a autora tenha uma orientação filosófica específica, que se manifesta em diferentes momentos da obra, em particular no que tange à Filosofia política. Sua tomada de posição por uma abordagem marxista é clara, argumentada e sua forma de exposição é plenamente compatível com a possibilidade do debate e da reflexão autônomas por parte do aluno (BRASIL-MEC/SEB/FNDE, 2014, p. 41).

O elogio, se assim pode-se dizer, recai menos no respeito que a autora faz em seu livro sobre à pluralidade filosófica e mais sobre os itens do edital e aos documentos oficiais, os quais aparecem em palavras-chave, como “analíticas”, “argumentativas”, “reflexivas”, ou em termos importantes para o ensino-oficial, como “desenvolvimento das capacidades”. Mesmo a

autora optando por uma leitura marxista da realidade, esta está em consonância com o que o discurso-PNLD propõe como ensino-aprendizagem, pois contém as exigências oficiais.

As obras candidatas ao PNLD são analisadas, minuciosamente, no que tange às ocorrências e recorrências do Edital. A questão da imagem existe no *Guia*, ela é, também, tratada nesse emaranhado discursivo, podendo ser observada nas duas versões do *Guia*, que apresentam preocupações em relação ao encontro entre didática, imagem e filosofia. Nos Guias há um tópico que avalia os aspectos gerais das obras selecionadas pelo PNLD, a primeira versão, no que diz respeito as imagens, apresenta a seguinte apreciação: nenhuma. Ocorre apenas uma apreciação das imagens na análise particular de cada obra. Como, por exemplo, no caso da análise sobre o *Filosofando: Introdução à Filosofia* (2009):

Muitas das ilustrações presentes na obra também são acompanhadas de atividades de interpretação, reflexão e associação com conceitos e ideias filosóficas. A associação de todos esses elementos resulta em um texto diversificado que exige a participação ativa do aluno nas atividades didáticas por meio da intercalação de blocos de texto, imagens, boxes, atividades e citações (BRASIL-MEC/SEB/FNDE, 2011, p. 20).

A análise acima recai em generalizações e soergue a questão interpretativa e reflexiva associada à perspectiva de se criar conceitos e a ideias oriundas da filosofia. E a conjunção de tudo isso reporta-se aos itens do Edital, faz do discente um sujeito, republicanamente, cidadão e participativo, portanto, enquanto objeto educacional, as ilustrações constroem um movimento de ensino-aprendizagem, assim o Guia avaliza o uso das ilustrações.

Na versão 2015 do *Guia*, há, no perfil geral das obras, um parágrafo inteiro sobre o universo das ilustrações:

Outro desafio relaciona-se ao uso das ilustrações, o que agora inclui também alguns dos objetos educacionais digitais mais utilizados pelo conjunto das obras avaliadas. A função e a importância pedagógica das ilustrações no ensino médio não deve ser, assim como não o foi, subestimado nesta avaliação. Tal como no caso anterior, esse desafio assume uma dimensão própria no caso da Filosofia, cujos conceitos são em grande medida, senão completamente, abstratos. Não se põe aqui em questão a possibilidade de fazer compreender teses, conceitos e mesmo argumentos filosóficos por meio de metáforas, exemplos, analogias, imagens e outras mediações. Ao contrário, assumiu-se essa possibilidade e as vantagens pedagógicas que ela aporta, mas constatou-se o uso praticamente nulo desses dispositivos, em prol de um uso assistemático e quase que exclusivamente lúdico, que não assiste e dialoga com o conteúdo que ilustra, mas – ao contrário – faz com que a atenção do aluno se desvie do que está sendo apresentado, acabando por ter uma função pedagógica negativa (BRASIL-MEC/SEB/FNDE, 2014, p. 19).

Essa análise geral é diferente daquela presente em cada livro do programa. As alegadas preocupações com o campo imagético nos livros do PNLD aparecem em outro trecho do *Guia*, de forma lacônica e genérica. As alusões às imagens se reportam às

preocupações com os itens de interdição do Edital ou do questionário final do *Guia*, mas uma discussão formal sobre sua importância se restringe ao parágrafo supracitado e a linhas esparsas e pouco aprofundadas. No parecer sobre *Filosofando: introdução à filosofia* (2013) só há referências vagas sobre a questão das imagens, sem qualquer tipo de análise ou debate. O mesmo ocorre com os outros dois livros, em que a voz do *Guia* pede para o professor se atentar ao *Manual do Professor* do livro *Iniciação à Filosofia* (2013), pois há, neste, a sessão “*Explorando as imagens*”. Nada mais.

Na sessão “*Explorando as imagens*”, um aspecto importante a ser ressaltado é a questão de as imagens serem tratadas como ilustração, cuja função seria de auxiliar na compreensão dos conceitos filosóficos. A imagem teria, assim, o papel de tornar os conceitos filosóficos menos abstratos e intangíveis para os discentes. A imagem como metáfora, como formadora de analogias ou como mediadora do entendimento de uma noção da filosofia faz dela um dispositivo pedagógico primoroso. Versar sobre a imagem possuiu um caráter importante, pois esse “versejar” tem como intuito uma reflexão didático-filosófica que ensina, também, algo sobre a filosofia, algo capturado pelo âmbito institucional dessa disciplina. Quando a imagem se distancia do uso pedagógico, aqui entendido com caráter ilustrativo e normativo, ela deixa de ser eficiente para tornar-se meramente lúdica. Ela se desvia de toda uma ramificação de noções com começo e fim sobre o que se faz necessário na aprendizagem do aluno. Ela se torna negativa enquanto instrumento para promover um processo de ensino-aprendizagem.

A obra reproduz muitas fontes iconográficas, mas pouco as explora didaticamente. De fato, algumas delas dialogam de forma precária com a temática própria de cada tópico em que estão inseridas, exigindo do leitor um exercício de livre imaginação, em alguns casos, não pouco significativo. Também aqui, vale dizer, por isso mesmo, o professor deverá ter um cuidado adicional, no sentido de relacionar os diversos recursos iconográficos com os temas aos quais devem se referir (BRASIL-MEC/SEB/FNDE 2011, p. 25).

A análise citada consta no *Guia 2012* e se refere ao livro *Fundamentos de Filosofia* (2010), um recurso iconográfico que elabora um exercício de livre imaginação é precário por deixar de ilustrar um texto e se torna dispensável enquanto produto didático. Qual esquema oficial está associado a esse tipo de desvio? A qual item se refere essa censura? Qual organograma respeitaria ou compartimentaria a possibilidade do uso da imaginação? Imagens com o potencial de construir lógicas desviantes incomodam a voz do *Guia*, mas um quase-desvio surge em outros momentos, como se pode observar no *Manual do Professor*, quando a filósofa Marilena Chauí escreve sobre o uso das imagens em seu livro:

Além disso, ao longo dos capítulos, dois recursos completam a estrutura do livro: a iconografia e o glossário. As imagens selecionadas – fotografias, reprodução de obras de arte e de manuscritos, etc. – não são meramente ilustrativas, mas constituem fonte de conhecimento e reflexão que interage com o texto. Em especial, a imagem de abertura do capítulo oferece possibilidades diversas de debate (CHAUI, 2012, p.8).

A pensadora brasileira deixa claro que o uso das imagens não é para ilustrar o universo filosófico, elas possuem uma função pedagógica que está em harmonia - não somente com os itens exigidos no Edital, mas com a composição interna da sua obra. Dessa forma, ela afirma que a conjunção entre filosofia, didática e imagens compõe uma criação importante e proveitosa para os seus virtuais docentes e alunos. Ao que parece, texto e imagens produzem debates, auxiliam o desenvolvimento de competências e habilidades, as quais incentivam a construção de uma consciência crítica e cidadã. As imagens “complementam” a estrutura de sua obra. Dificilmente, essa funcionalidade não receberia o aval de vários critérios de escolha do PNL. Já no *Guia 2012*, o parecer é o reproduzido abaixo:

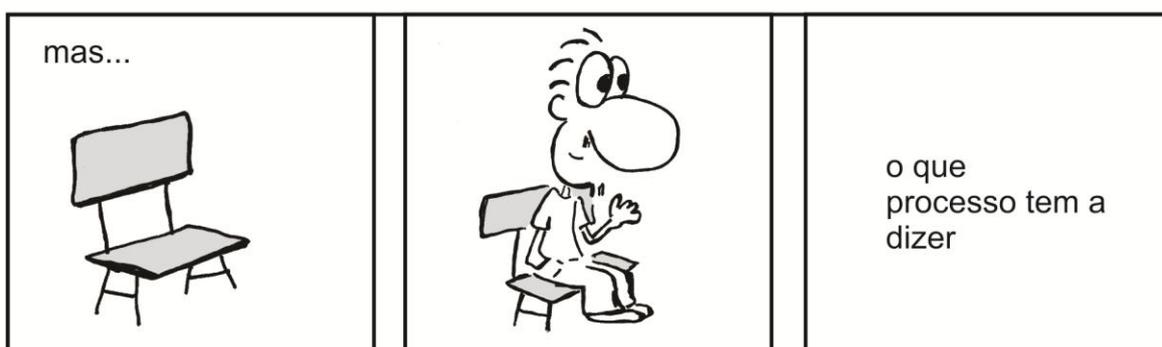
Os conteúdos gráficos (fotografias jornalísticas e artísticas, reproduções de quadros clássicos da pintura, tiras de quadrinhos e esquemas) obedecem em geral às funções de ilustrar um conceito ou fato referido no texto-base, de contribuir para a contextualização de certo conteúdo filosófico e de servirão ao enunciado de alguma questão ou proposta de tarefa. Muitas vezes as legendas das ilustrações trazem consigo um breve comentário, que sugere uma associação fecunda entre a imagem apresentada e o conteúdo conceitual a ser explicado (BRASIL-MEC/SEB/FNDE, 2011, p.30).

A filósofa nega que as imagens em seu livro são meramente ilustrativas. Já os pareceristas ressaltam, como fator positivo a importância de estas serem, no geral, ilustrações dos conceitos. Eles, aparentemente, se contradizem, mas ambos desmerecem o universo da imagem por meios diferentes. Essas duas análises estão ligadas a outros pressupostos, cujo caráter ilustrativo de uma imagem é apenas um dos fatores. Para entender tal problemática, é necessário retomar uma discussão promovida anteriormente, a qual envolveu uma espécie de anulação dos próprios princípios defendidos nos livros sobre o filosofar e sobre questões relativas ao trabalho filosófico. Assim como os documentos oficiais não refletem a validade de seus princípios, pois partem das leis para construir um discurso com o intuito de confirmar o benfazejo das macropolíticas que permitem certa circulação do filosofar no ensino. O Manual do professor parece reproduzir essa mesma lógica. As vozes dos autores dos livros visam atender a voz oficial do discurso no *Guia*.

Uma das observações problemáticas em relação à edição de 2015 é a do quanto os manuais dos professores mais do que dialogarem com os docentes que, virtualmente, utilizarão uma das obras, desejam dialogar com os avaliadores do processo PNL. Ou seja, os

autores precisam confirmar que os itens do edital são cumpridos nas páginas dos livros. O próprio *Guia* aponta esse problema, as vozes dos autores dos livros, no *Manual*, são vozes que se reportam ao *Edital* em um primeiro momento e, depois, se dirigem aos avaliadores, prioritariamente. Nesse sentido, os autores mais do que problematizar as concepções didáticas do discurso oficial, fazem do *Manual do Professor* um instrumento de adequação, confirmação e, por vezes, de enaltecimento desses princípios. As três obras, em alguns momentos de seus manuais, confirmam que seus diálogos estão em franca consonância com os documentos oficiais. Assim, pode-se levar ao estranhamento ou ao espanto filosófico o ato de defrontar-se com parte de um material didático de filosofia cuja proposta é ratificar itens e pareceres de todo um processo macro-discursivo-oficial. O fato do *Guia* apontar essa problemática parece estar ligado à prerrogativa de direcionar as exigências do edital aos professores, pois reportar-se aos avaliadores é desnecessário, eles já estão convencidos sobre os critérios de suas análises. Uma observação: o fato de uma obra pertencer ao processo global do PNLD de forma alguma significa, necessariamente, uma adequação às imposições do Edital, mas, ao que parece, os autores dos livros dessa pesquisa preferiram, como estratégia argumentativa, ratificar ao invés de questionar ou propor alternativas que não se enquadrassem às exigências oficiais.

O *Guia* não questiona os princípios que o constituíram, do mesmo modo procede o manual do professor, elaborado pelos autores das três obras aqui discutidas. Os elementos dentro desse complexo vão se harmonizando e construindo uma perspectiva do ensino de filosofia ideal para a lógica-PNLD. Essa idealização constrói concepções de *imagétês* e *imageries* sobre a visibilidade das imagens nos livros de filosofia. Esculpir o visível desse processo se faz, aqui, em estética, na desfiguração e no ato de deslizar sobre a porosidade e sobre as arranhaduras da superfície das páginas dos livros dos alunos, retracejar as tatuagens *quase* coloridas na pele branca do papel...



com a imagem



com
entre
por sobre
sobsobre
sobre o sub
hiper com
extra com
a imagem?

assim,
a imagem continua...

Fundamentos de Filosofia...

CLAUDE MONET/MUSEÉ MARMOTTAN MONET, PARIS, FRANCE

Trata-se, portanto, de dois processos evidentemente circulares e indissociáveis. Isso implica que tão importante quanto a transmissão de conhecimentos e experiências socialmente relevantes efetuadas pelo docente é o desenvolvimento pelo aluno das competências e habilidades desejadas.
Se estas não se concretizarem, o processo educativo fracassou.
 (2010, p. 5)

Catedral de Rouen de manhã cedo.

CLAUDE MONET/MUSEÉ D'ORSAY, PARIS, FRANCE

Consonância, de modo geral, com as orientações do MEC para o ensino de filosofia e, em particular, aquelas relativas à interdisciplinaridade e a contextualização, tão importantes para despertar o “modo filosófico de pensar” (2010, p. 9)

Catedral de Rouen ao meio-dia .

CLAUDE MONET/NATIONAL MUSEUM WALES, CARDIFF, UK

De maneira mais específica, é desejável que a educação filosófica esteja também associada ao desenvolvimento de certas competências e habilidades, como as recomendadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de filosofia (conforme visto anteriormente neste manual), como ler textos filosóficos de modo significativo, ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registro, debater tomando uma posição etc. (reveja essas recomendações).
 (2010, p. 16)

Catedral de Rouen à luz do sol .

Nessas pinturas da catedral de Rouen (1892 - 1894) Claude Monet retrata não a catedral (a coisa em si, no dizer de Kant, mas a catedral tal como é apreendida pelo pintor com as variações de luz de um dia (o fenomenal). (2013, p. 193)

Filosofando: introdução à filosofia...

(...)

Para cumprir essas recomendações, as disciplinas do currículo devem inserir projetos específicos de interdisciplinaridade de maneira a permitir que o aluno identifique as conexões entre as diversas expressões do conhecimento. Isso valeria também para a filosofia, ao proceder ao questionamento que lhe é específico. Ou seja, a filosofia percorre todos os campos da cultura para realizar uma experiência singular de pensamento. Sob esse aspecto, ela é por excelência transdisciplinar por se encontrar além de cada disciplina.

(...)

O fato deste livro ter privilegiado a abordagem temática facilitou o exercício de inter/transdisciplinaridade. (2013, p. 11)

O filósofo em meditação (1632), pintura de Rembrandt.

Na cena pintada por Rembrandt, em um ambiente escuro, a luz da janela ilumina o filósofo. Uma escada sugere algo que se busca em um nível superior do conhecimento: seria a verdade, que, segundo Platão, só os filósofos são capazes de alcançar? (Filosofando - Introdução à filosofia, 2013, p. 241)

Iniciação à Filosofia

(2013, p. 18)

Podemos dizer que a filosofia se constitui quando os seres humanos começam a exigir provas e justificações racionais que validem as crenças cotidianas.

Por que racionais? Por três motivos:

porque racional significa argumentado, debatido e compreendido;

porque racional significa que, ao argumentar e debater, queremos conhecer as condições e os pressupostos de nossos pensamentos e os dos outros;

porque racional significa respeitar certas regras de coerência do pensamento para que um argumento ou um debate tenham sentido. Deste modo, é possível chegar a conclusões que podem ser compreendidas, discutidas, aceitas e respeitadas por outros.

CAPÍTULO

2

O que é a filosofia?

Estudante expõe seus argumentos em assembléia de alunos da Universidade de Brasília, em 2012.

Edu Lauton/UnB Agência/ Creative Commons

(...)

Entendemos que a tarefa fundamental do ensino de filosofia é contribuir para a formação do pensamento crítico. Isso significa dotar o aluno de ferramentas que o tornem cada vez mais capaz de interpretar os textos, analisar os conceitos e, simultaneamente, compreender melhor o mundo, identificando as questões centrais da contemporaneidade e estabelecendo nexos e relações com outros momentos da história do pensamento humano. Recordando Paulo Freire, leitura da palavra e leitura do mundo são indissociáveis. O ensino de filosofia, portanto, pressupõe um vínculo indissociável com o mundo ao nosso redor e, assim sendo, associa-se às demais disciplinas com as quais o aluno entra em contato durante o Ensino Médio. (2013, p. 379).

(...)

é essencial, no entanto, que sejam desenvolvidas ferramentas cujo objetivo principal seja a avaliação sistemática dos conteúdos, das competências e das habilidades aprendidas pelos alunos. (2013, p. 393)

às legendas,
as imagens,
as leis,
o ensino,
e a filosofia...

Iniciação

Introdução

Fundamentos

Campo de papoulas próximo a Argenteuil (1873), óleo sobre tela de Claude Monet (1840-1826). Kant distingue a “realidade em si” (nômeno) da “realidade conhecida por nós” (fenômeno); esta, como no quadro de Monet, é a realidade tal como se apresenta à nossa razão. Iniciação à Filosofia. (2013, p. 115)

**Representação e comunicação:
ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas
e registros.**

(Orientações Curriculares para o Ensino Médio –Ciências Humanas e suas
Tecnologias (vol. 3).
2006, p. 33)

O Pintor holandês Van Gogh foi um dos principais artistas a ter suas obras expostas na Segunda Exposição Pós-Impressionista da Galeria Grafton, em 1912, em Londres, organizada por RogereFry. Como você interpreta essa obra de arte? Que tipo de sentimento ela desperta em você? Iniciação à Filosofia. (2013, pag, 114).

*A noite estrelada,
de Vicent van Gogh
(1853-1890)*

Representação e comunicação:

elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo

(BRASIL-MEC/SEB (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (vol. 3), pag, 33)

OU

(BRASIL-MEC/SEMT (2002). PCN+ - *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias*, pag, 48)

A alma da rosa (1908) - John William Waterhouse. Segundo Kant, o conhecimento passa primeiro pelos sentidos. (Fundamentos de Filosofia, 2010, p. 246)

Investigação e compreensão:

Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

(BRASIL-MEC/SEMT (1999). Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio, p. 349).

Mulher velha cozinhando ovos (1618), pintura de Diego Velázquez, não é preciso efetuar uma investigação científica para cozinhar um ovo, basta a experiência proporcionada pelo senso comum. (Filosofando: introdução à filosofia, 2013, p. 286.)

Investigação e compreensão:

Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

(BRASIL-MEC/SEMT (1999). Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio, p. 349).

isso é uma filosofia?

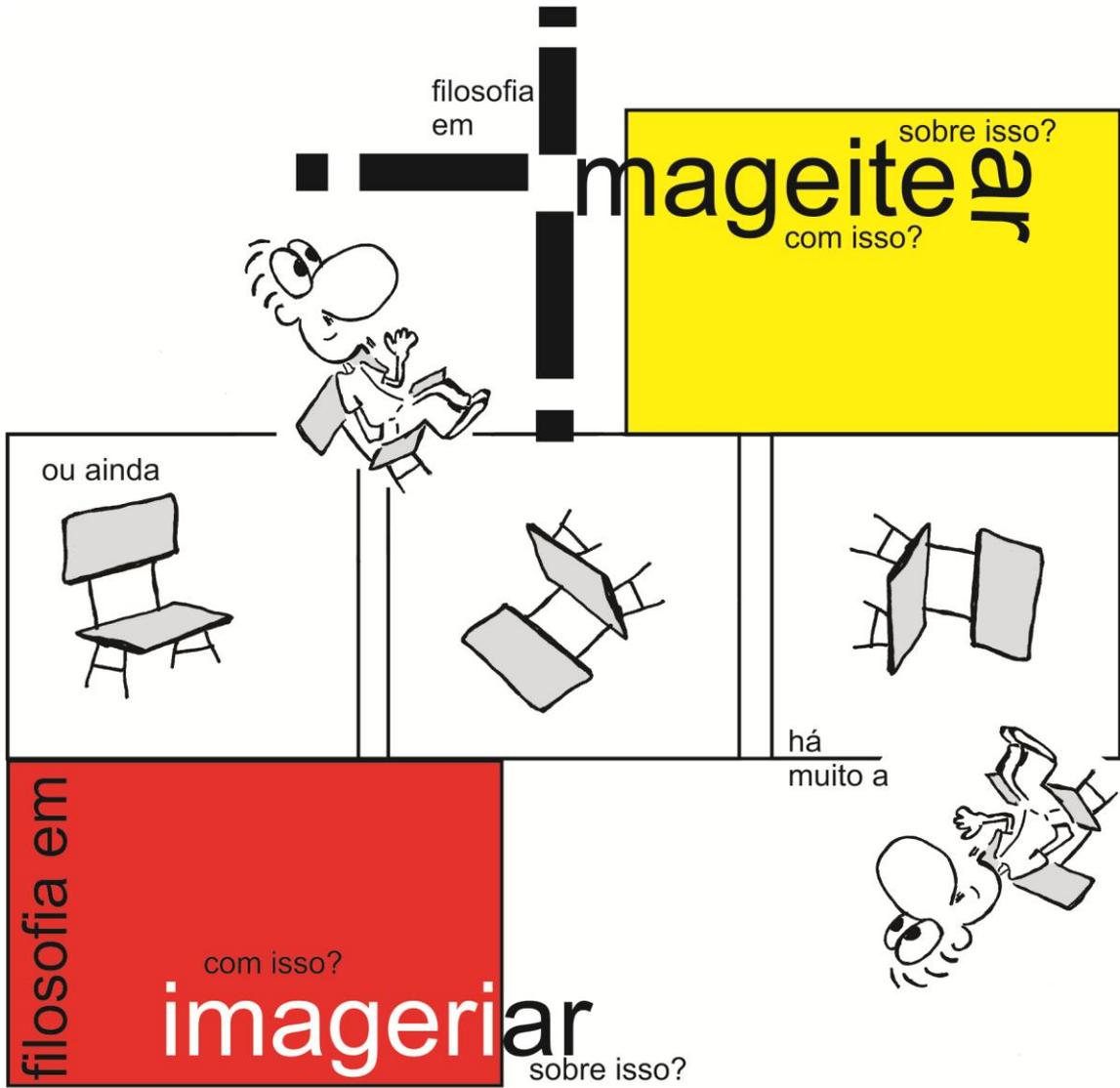
a lenda filosofa?

a imagem

filosofa?

a-legendas:

Qualquer elemento
da descentralização
na próxima página (centrada)
poderia ser a legenda
das imagens anteriores:

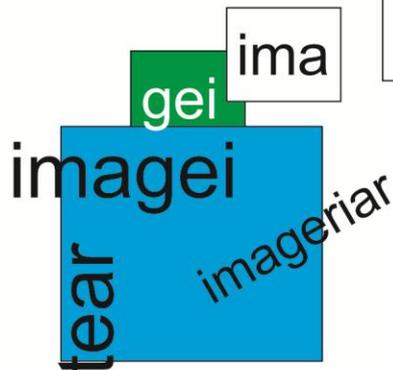


De cabeça pra baixo ou pra cima
a figura é a mesma.
Abril despedaçado

De cabeça pra baixo ou pra cima
a figura é a mesma.
Abril despedaçado

A mesma unflattening?

Legenda:
"Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas,
mas pegariamos as coisas onde elas crescem, pelo meio:
rachar as coisas, rachar as palavras".
(Conversações, 2010, p.113)



imageitar
até a
unflattening,
uflatteningear
até a
imagéitté

que legenda
é essa?

O que ocorre com a filosofia também acontece com as imagens, ou seja, o PNLD exige uma identidade e uma organização para elas, exige suas lógicas, seus porquês, exige sabatiná-la. Exige que elas representem uma macro-noção-imagética. O Manual do professor, das três obras discutidas nesta tese, reproduz tais exigências. Na versão 2010 do *Filosofando: introdução à filosofia*, nas páginas dedicadas aos alunos, algumas legendas e imagens são conectadas a um outro lugar, elas têm um referencial de apoio, as análises sobre o motivo de figurarem no livro dos alunos se situa no Manual do professor. Mas as imagens se situam nesses dois locais se as legendas delas estiverem interpelando ou propondo algum exercício ao discente-leitor. Quando as legendas apenas descrevem as imagens por meio de data, autor, ano ou breve comentário, sem nada a questionar, deixam de ser necessárias explicações sobre essa manifestação imagética no manual do professor. A lógica seria a seguinte: se a imagem possui uma legenda que apenas a descreve - tal qual ocorre com os verbetes nos dicionários - nada no manual possibilitaria a elaboração de leituras sobre ela, de modo que as descrições-didáticas (certa didática) contidas nessa relação parecem bastar. Mas se elas possuem questionamentos ou propostas de exercícios direcionados aos alunos um repertório de possíveis leituras e respostas são alocadas no manual do professor.

Na segunda edição do Manual (2013), a lógica continua a mesma, apesar de modificações. Algumas reflexões que, em um primeiro momento, estavam no manual do professor, nesta versão, constam juntamente às imagens do livro destinado aos alunos. Tais reflexões aparecem em letras vermelhas, minúsculas e, geralmente, ao lado das legendas. Essas letras de tamanho reduzido se tornaram uma espécie de legenda das legendas, mas há menos explicações sobre as imagens do que na edição anterior. Esse movimento de explicitação - em ambas as edições - está associado a perguntas feitas nas legendas ou tal movimento foi realizado para explicitar conceitos juntamente a um texto “maior” de cada página. As legendas e as imagens excedem-se e juntam-se aos textos explicativos, doxográficos, que possuem a intenção de explicitar os conceitos ou as noções filosóficas.

Movimento similar ocorre no livro *Introdução à filosofia* (CHAUI, 2012), o qual denega o fato das suas imagens serem meramente ilustrativas, pois elas constroem lógicas importantes para um processo de ensino-aprendizagem, suas legendas deixariam de ser ilustradas por imagens ou vice-versa, o universo imagético e as escritas-legenda estão em consonância com os textos explicativos de cada capítulo. No livro referido, há, também, recomendações para o professor consultar a sessão “*Explorando as imagens*”, cujo intuito é auxiliar a prática docente no que diz respeito ao uso de algumas imagens em sala de aula, sugerindo possíveis leituras das fotos, pinturas, esculturas etc. Ainda há sugestões de

atividades para os alunos construírem suas “próprias” produções imagéticas, mas um debate sobre a imagem praticamente inexistente nessas duas obras, pois elas mais ilustram o caráter pedagógico das ilustrações do que problematizam propriamente noções sobre o manuseio da imagem no âmbito educacional e filosófico.

O livro em que há uma preocupação maior com as denominadas ilustrações é o *Fundamentos de Filosofia* (COTRIN; FERNANDES, 2013), pois constam nele diversas sugestões e esquemas sobre procedimentos para manusear didaticamente as imagens, entretanto, há a seguinte ressalva: caso o professor de filosofia se depare com uma possível dificuldade de ler-escrever as ditas ilustrações, ele pode recorrer ao professor de Arte. Se a dificuldade se mantiver ou se outras surgirem a partir da leitura de uma obra literária, esse mesmo profissional pode recorrer à ajuda de um professor de Língua Portuguesa, entretanto, além de ajudar o docente em dificuldades, também contemplaria a interdisciplinaridade. Na versão atual do livro, há uma descrição quantitativa e aproximativa das ilustrações, que são cerca de 300, e há os itens específicos que descrevem como manuseá-las, os quais são intitulados 4.4 *Trabalho com a iconografia*, 4.5 *Trabalho com filmes* e 4.6 *Trabalho com literatura ficcional*. Em cada uma dessas sessões, há sugestões de como elaborar, passo a passo e etapa por etapa, trabalhos sobre essas manifestações imagéticas-ilustrativas.

No item 4.4, denominado *Trabalho com a iconografia*, constrói-se um modelo com as seguintes sugestões analíticas para refletir sobre uma imagem e para criticá-la: observação e análise; contexto e finalidade; interpretação; e, por fim: problematização. No item 4.5, denominado *Trabalho com filmes* sugere-se que um filme pode ser um importante recurso didático, ainda nesse item, é solicitado ao professor diferenciar os propósitos de uma obra que pretende contar fatos verídicos das obras que buscam elaborar ficções. Ainda há recomendações sobre diversos aspectos técnicos de um filme, como cor, enquadramento de câmera ou intenções do diretor. Somam-se a estes aspectos oito perguntas, as quais foram feitas com o intuito de aprofundar o entendimento crítico-reflexivo da produção cinematográfica. Por fim, sugere-se a leitura de um artigo sobre o uso didático do vídeo em sala de aula. No item 4.6, denominado *Trabalho com literatura ficcional*, a literatura é abordada como um importante recurso didático cuja elaboração imagética representa valores, ideais, sentimentos e crenças dos indivíduos, elementos que podem *auxiliar* a compreensão de concepções filosóficas. O documento soergue:

Assim a literatura pode ser outro importante e atrativo instrumento de vínculo da filosofia com a vida possibilitando sua utilização para **o desenvolvimento de habilidades de leitura filosófica de textos não filosóficos** (COTRIN; FERNANDES, 2013, p, 426, grifo nosso).

Os saberes literários são transformados, assim, em uma ferramenta de auxílio didático para construção de habilidades importantes para o ensino de filosofia oficial. As recomendações presentes nas três sessões são acompanhadas de seus respectivos propósitos - esquemas analíticos e fundamentações políticas-didáticas que, como jamais poderia de deixar de ser, marcam o atravessamento da competência interdisciplinar, observado quando os autores do manual sugerem que este pode auxiliar na análise de uma obra de literatura a aplicação de sugestões dos itens 4.4. e 4.5.

Esses aspectos gerais, os quais descrevem de maneira sucinta o uso das alegadas ilustrações nas três obras, se forjam com duas outras imagens, as quais possuem, por lei, o direito de construir imagens. Elas formam a visibilidade dos objetos considerados ilustrações que figuram nas páginas dos livros escolhidos do PNLD. Independentemente do método, da didática e da orientação filosófica dos livros, essas duas ocorrências-imagéticas formam a matriz que reproduz uma lógica de visibilidade. Matriz, aqui, que, de forma alguma, será entendida como origem ou profundo, ela se faz junto com todos os elementos de um livro do PNLD de filosofia. Ver essas duas imagens é ver as pinturas, fotos, esculturas, literatura etc, presentes em todo processo de consecução desse amálgama de etapas e discursos oficiais. As duas são as seguintes:

[...]

- . elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo;
- . ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros

[...]

(BRASIL-MEC/SEB, 2006, p. 33).

Elas foram conectadas, no início deste texto, às leituras de imagens em sala de aula feitas por alguns alunos, que, por sua vez, se conectaram a uma frase na qual Foucault, com suas palavras, torna-se um pintor. Essas conexões criam ocorrências inconvenientes. Ler de modo filosófico algo não filosófico e escrever filosoficamente sobre filosofia ou algo que não seja filosofia é, exatamente, uma estranha “essência” da resposta oficial sustentada por esses dois itens que viraram imagens aqui. A *imagéité* das duas *frases-imagens-editais* faz de uma certa concepção de escrita um valor elevado ao extremo que se sobrepõe ao potencial de visibilidade das imagens. A escrita, certa escrita filosófica, é a imagem não do universo imagético e de suas complexidades, mas das duas *frases-imagens-editais* apresentadas acima. Nesse sentido, qualquer imagem tem sua existência fundada, prioritariamente, como um instrumento didático-filosófico que visa elaborar uma escrita reflexiva. Desse modo, a

imagem passa a funcionar como parte de um modelo que visa construir competências e habilidades no processo de ensino-aprendizagem.

No livro *Fundamentos de Filosofia* (2013), existem sugestões para se elaborar metodologias de trabalho filosófico no Ensino Médio (item 2.5.). Uma dessas sugestões consiste em dois esquemas para se realizar uma análise de um problema ou de conceito filosófico. A primeira sugestão é em três momentos, a segunda, em quatro. As etapas percorridas pelo primeiro método são as seguintes: **1.** Início problemático, **2.** Desenvolvimento analítico e **3.** Fecho sintético. Esses três momentos visam construir uma análise reflexiva e crítica de um pensamento filosófico. O segundo modelo de análise apresenta a seguinte esquematização: **1.** Sensibilização; **2.** Problematização; **3.** Investigação e **4.** Conceituação. Em ambos os métodos, a imagem é inserida como um recurso não filosófico e alocada somente na primeira fase desses dois procedimentos analíticos:

[...] o início concreto é o momento em que o professor começa a trabalhar um tema ou um problema utilizando elementos familiares aos alunos. Utiliza, para isso, **meios ou recursos não filosóficos**, como historietas, campanhas publicitárias, vídeos, textos jornalísticos ou literários [...]. **[grifo do autor]** (COTRIM; FERNADES, 2013, p. 410).

No segundo método, a primeira etapa cuja característica seria sensibilizar os discentes há o seguinte trecho: “**1. sensibilização** - momento inicial da aula em que, para sensibilizar o aluno, deve-se recorrer ao não filosófico, como filmes, músicas, contos, poemas, programas de televisão (...)” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 411). Independentemente do método, a imagem e seus complexos são laborados apenas como um elemento de uma etapa para atingir determinado fim, pois ela, a priori, não é filosófica. Ao mesmo tempo, entretanto, é importante para se construir uma análise filosófica. A ocorrência recai na ideia de que a imagem, no final do processo, será importante para que se alcance, se explique ou se exemplifique toda uma reconstrução de percurso feito por um pensador para construir um pensamento filosófico. No próprio *Manual do Professor*, explicita-se a identidade da imagem: “[...] **uma imagem** pensada como **recurso de sensibilização** para os conteúdos do capítulo e que pode ser utilizada pelo docente em atividade de leitura de imagem realizada pelo docente em toda a classe [...]” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 417, grifo nosso). Essa identidade, também está presente nos outros dois livros escolhidos pelo PNLD, embora a filósofa Marilena Chauí rechace a concepção ilustrativa da imagem entre uma das suas três sugestões sobre como avaliar um aluno. Tem-se o seguinte trecho:

[...] pode se optar por uma prova escrita, mas outros mecanismos podem ser empregados como eficiência: um debate sobre o tema, uma reflexão conduzida que parta de algum material de apoio (um filme, uma imagem, etc), uma redação

individual com tema dirigido ou uma expressão artística dos alunos [...] (CHAUÍ, 2014, p. 392).

A mesma recorrência cujo universo imagético seja um elemento que apoie uma escalada para escrita-leitura filosófica de textos filosóficos aparece nesse momento. No *Iniciação à filosofia* (2012), não há um método explícito de leitura e escrita de textos filosóficos e não-filosóficos, já nos outros dois livros há sugestões de metodologias as quais foram descritas em diversas etapas. No item 4.3 do *Manual do Fundamentos de filosofia* (2013), são descritas duas dezenas de procedimentos e é sugerido um trabalho que visa respeitar a estrutura textual do texto filosófico. O livro *Filosofando: introdução à filosofia* (2013) constrói também sua lógica de auxílio à leitura de textos filosóficos e não filosóficos. Assim como nos outros dois livros, os filmes, as obras de arte, os poemas etc, também são tratados como elementos diferentes das estruturas e registros filosóficos, mas esses elementos alhures ao campo filosófico são importantes para a leitura-escrita filosófica. Eles auxiliam na produção de dissertações. A imagem é tratada como importante desde que sua importância esteja naquilo que um outro fabule sobre ela. Nas duas edições dessa obra, há sugestões didáticas de análises analíticas de textos filosóficos ou de outras estruturas. O ápice desses pressupostos, se assim pode-se dizer, é a sessão que versa sobre a produção filosófica, a qual possui um subitem voltado para a dissertação. Numa passagem dele, ensina-se sobre a imagem o seguinte: “Já dissemos como é importante, para um curso de filosofia, desenvolver a competência de “elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo”, ou seja, redigir dissertações” (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 13). Novamente, todo um repertório para justificar uma das *frases-imagens-editais* é aportado pelo livro, um dos momentos talvez de maior confluência do discurso oficial ocorre quando, nesse mesmo livro, aparece um trecho retirado dos *PCN+* (2002), no qual os professores Folscheid e Wunenburger versam sobre a importância do labor dissertativo no mundo filosófico, tal citação é considerada importante e prioritária no universo do livro didático. Por fim, desemboca nas questões relativas às avaliações:

Outro aspecto relevante é que, enquanto as avaliações tradicionais se restringem à verificação de conteúdos assimilado, em filosofia não se perde de vista o desenvolvimento das competências e habilidades pelas quais o aluno se torna capaz de compreender, problematizar e interpretar os textos, bem como elaborar dissertações estruturadas de maneira lógica e coerente. É preciso não esquecer o que já foi dito anteriormente: **a alma da aprendizagem de filosofia está no aprimoramento da dissertação** (COTRIM; FERNANDES, 2009, p. 14, grifo nosso).

Qual *imagéité* surge das preeminências sobre o que é a filosofia no PNLD e por desdobramento sobre como a imagem é tratada por este programa oficial? O universo da imagem está no programa oficial de ensino de filosofia, mas ele é pensado a partir de recorrências sobre leituras-escrita que visam prioritariamente construir dissertações. O dissertar, construído dessa forma, torna-se um instrumento de desmerecimento da imagem por constituir-se a partir de uma relação dissimétrica, a qual visa um produto final, uma produção que tem em sua superfície uma sobreposição imperativa norteadas por princípios didáticos-pedagógicos de uma filosofia laborada no discurso oficial. A imagem, assim, é banida, extraditada, mas ainda continua dentro das páginas. Ela existe enquanto dispositivo de confirmação de itens de um edital e como laboração da escrita filosófica, ela existe como um modo não filosófico que visa auxiliar a construção de saberes filosóficos.

Difícilmente, a procura por uma possível filosofia em imagens estaria alinhada a princípios regulativos de uma macropolítica, a qual elege como prioridade ler e escrever de forma filosófica sobre imagens que são consideradas formas não filosóficas de se elaborar filosofia. O processo de leitura e escrita é tido como um princípio exclusivamente reflexivo e crítico, que tem como base refazer conceitos consagrados dentro de certa perspectiva da história da filosofia, funcionando como uma espécie de “*ut pictura poesis*” *didático-filosófica-oficial*. Difícilmente, algo que pretenda *imagetear* como imagens filosóficas seria apenas parte de uma etapa de um processo didático para se refazer, recriar e depois construir uma análise escrita-reflexiva. As imagens, assim, são laboradas para serem um instrumento didático, o qual reflete uma didática cujo teor seria o de repotencialização do *regime ético e representativo da imagem*. Refleti-las pela ótica dos regimes seria apontar as deflações as quais elas são submetidas no PNLD, pois, nesse universo de ensino-aprendizagem, elas só são inseridas desde que exigências preestabelecidas sejam concretizadas. Já há um público determinado, caracterizado pela condição juvenil, já há uma predeterminação de como serão as palavras que “acompanharão” as imagens, já há um repertório esquematizado sobre as competências e habilidades que as imagens devem se submeter, já há uma ideia de sentimentos e valores que elas têm que suscitar (respeito ao trabalho, à família, tolerância etc). Esquematizações estanques sobre como deve ser a ocorrência imagética e a divisão entre imagens verdadeiras e falsas se juntam a essa lógica. Análises profundas elaborariam distinções importantes, ou seja, o universo publicitário e suas imagens que apelam ao consumo e à manipulação de desejos precisam ser proscritas, não antes de servirem de exemplos didáticos, pois há valores que precisam ser respeitados. Se, anteriormente, eram os da politeia grega, no atual, são as concepções republicanas, democráticas e seus sem números

de concepções e leis que, muitas vezes, insistem em flertar com ideologias homogeneizadoras de subjetividades.

Existe a caracterização do professor, ele é visto como um agente social ou um filósofo educador, que independentemente dos seus pensamentos filosóficos, tem que ser um mediador de uma filosofia laborada previamente, cujas características principais fazem dela um instrumento alinhado a competências e habilidades e a uma escrita-leitura analítica e reflexiva, também voltada para a história da filosofia. A ascensão desse profissional não seria do lado de dentro para o lado de fora de uma caverna e, sim, das não-competências-e-habilidades para as competências-e-habilidades. Essa “subida” intelectual exige saberes especializados. Em ambas as repotencializações dos regimes, tem-se a concepção de que especialistas são qualificados para criarem imagens e diferenciarem as verdadeiras das falsas, já os alunos precisam ser instruídos para partilhar essa pedagogia dissimétrica da imagem. Dessa forma, as imagens possuem leituras direcionadas univocamente e seguem protocolos de como devem ser apreciadas. Elas são diminuídas em seu potencial de singularização de si e de quem as aprecia. O primeiro parecer do livro de Marilena Chauí enaltece aquilo que é, justamente, um dos pilares do regime representativo: a imagem como ilustração, a qual existe, apenas, como referencial de outra coisa que não ela, ou seja, a imagem é um complemento do texto. Sua alteridade é diluída para servir a uma das principais diretrizes do regime ético: ser instrumento de instrução. Desse modo, a imagem adquire propósitos delineados, os quais não apenas servem a um mundo com suas hierarquias, categorizações, ordenações e estratificações como servem, também, para equivaler-se a certo discurso oficial, ratificado pelos princípios do Edital.

O encontro entre filosofia, didática e imagem desse material é um encontro para submeter o âmbito imagético a duas *frases-imagens-editais*, as quais carregam toda uma maquinaria discursiva de um processo licitatório. A imagem é um recurso para constituir esse processo, mas, ao mesmo tempo, em que é anulada sua alteridade. Ela existe para confirmar um outro, chamado leis, dezoito exigências particulares, “n” exigências gerais, pareceres, parâmetros etc. Retira-se da imagem o seu complexo universo e as suas singularidades para planificá-la e pacificá-la num harmônico processo educativo, como ocorre na extradição, citada no início deste capítulo, ela existe deixando de existir, tornando-se parte do celestial universo dos documentos oficiais, entretanto essa adequação insere-se, apenas, no que interessa para a macropolítica. A imagem torna-se um instrumento didático para uma certa concepção de didática, ela é um instrumento do ensino de filosofia no que diz respeito a uma certa concepção de ensino de filosofia. Ela é imagética no que diz respeito a uma certa

concepção de imagem oficial. Dessas constatações dissonantes, surge uma outra fábula baseada no conceito *imagéité-pnldéista*, que carrega em sua constituição as duas frases-imagens-editais. As dissonâncias para refletir problemáticas desse conceito também se dá em três momentos, três fragmentos, um em cada livro, que em comum se reportam direta ou indiretamente ao pensamento dos pensadores Deleuze e Guattari no livro *O que é filosofia?* (1992).

O livro *Filosofando: Introdução à Filosofia* (2009) promove, nas primeiras páginas de suas duas versões do programa PNL D, um encontro entre três pinturas: a de Amadeo Modigliani, *Madame Zborowska* (1918), *As três mulheres: mulher chorando* (1973), de Pablo Picasso; e *Galateas das esferas* (1952), pintada por Salvador Dalí. Estas são unidas a um texto no qual os pensadores Deleuze e Guattari versam sobre uma analogia entre o trabalho do artista e do filósofo e por desdobramento sobre questões da criação conceitual. Promove-se, assim, a junção entre regimes de expressividades diferentes: pintura e filosofia se atravessam e constroem um dispositivo de pensamento, mas a exigências das duas *frases-imagens-editais* para enquadrar esse encontro numa esquematização preestabelecida de um universo explicativo regulatória didático desacelera e diminui todo o potencial dessa *imagéité*, criando um produto didático que visa uma escrita filosófica das pinturas e uma apreensão reflexiva-crítica do texto dos dois pensadores, o clímax desse momento se encontra nessa passagem: “Agora reescreva com suas palavras o que os filósofos Deleuze e Guattari afirmam sobre a função do artista e do filósofo de abrirem “fendas no guarda-sol das opiniões prontas”. Em que sentido eles “instauram o caos”? Que tipo de caos?” (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 8).

Ocorrência similar podem ser encontradas em imagens presentes no livro *Iniciação à filosofia* (2014) em uma foto em que se vê uma parte de uma vidraçaria de um prédio moderno do século XX, que reflete uma igreja do século XIX (CHAUÍ, 2014, p. 57), imagem que se conecta à foto de um homem, na China (idem, 2014, p. 63), habitando uma espécie de tenda precária, onde, ao fundo, há prédios de luxo. Essas imagens servem de referencial para explicar no manual dos professores, na sessão “explorando as imagens”, título: “Modernidade X Pós-modernidade” (id. 2014, p. 405), as diferenças entre a filosofia moderna e a pós-moderna. O mote para introdução dessa questão é uma frase de Deleuze sobre a multiplicidade: “Foi um acontecimento decisivo quando o matemático Riemann arrancou o múltiplo de seu estado de predicado para convertê-lo num substantivo, ‘multiplicidade’” (CHAUÍ, 2014, p.405). A partir dessa frase é demarcado que a filosofia pós-moderna se baseia no múltiplo, no rizomático e nas singularidades dos indivíduos, de grupos sociais etc, já a filosofia moderna parte da questão da luta de classes, da narrativa histórica, com um eixo-

central de análises intelectivas, por vezes, em processos dialéticos que se constituem de fases a serem transpostas na história e outras tantas questões das singularidades dessa leitura-filosofia-mundo.

A imagem do prédio que espelha uma igreja ilustra os princípios que negariam a questão de uma história linear, afirmando temporalidades dissonantes que se fazem concomitantemente. Já o homem em sua habitação consiste em uma ilustração que os modernos leriam como a desigualdade de classes refletidas pela condição de tal morador, os pós-modernos, por sua vez, refletiriam sobre o respeito à singularidade, à diferença, às demandas próprias dos grupos e dos indivíduos e fariam reflexões sobre o fim das utopias socialistas. Existe, antes, um texto “maior” que se une às imagens, às legendas e à sessão “explorando as imagens”. Esse texto explica as diversas diferenças e descrições entre essas duas noções filosóficas e estão no livro dedicado aos discentes. Novamente, a recorrência que faz da imagem um recurso para explicar textos e conceitos e a torna um instrumento para apreensão da competência voltada à reflexão e à escrita se soergue, pois as imagens apresentadas nos livros existem para demarcar e explicar a diferenciação entre a filosofia modera e a pós-moderna, macro didaticamente. Elas ilustram as explicações sobre os conceitos, outra imagem apresentada no livro é a de um grafite que ilustraria o conceito de rizoma por ser uma manifestação artística acentrada, que figura em diversos espaços urbanos.

Outro momento que se conecta às duas lógicas-imagens anteriores é a metodologia para se construir um conceito ou uma noção filosófica, apresentada no manual do professor do livro *Fundamentos de Filosofia* (2013), metodologia que segue o esquema: **1.** Sensibilização; **2.** Problematização; **3.** Investigação e **4.** Conceituação. Esse modelo também é “extraído” da teoria deleuze-guattariana sobre o que é a filosofia e o ato de criação conceitual fora transposto para o campo didático-pedagógico. Os autores do *Fundamentos de Filosofia* (2013) se reportam a uma proposta didática de criação conceitual nas aulas de filosofia que é debatida pelo filósofo Silvio Gallo, no livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012). Recordando que a visibilidade da imagem se daria apenas na primeira etapa desse esquema de criação conceitual, ela seria apenas um elemento sensibilizador, o qual já fora criticado neste trabalho, mas que se fez necessário recordar para enfatizar a recorrência das teorias deleuze-guattarianas sobre o que é filosofia nos três livros didáticos analisados. Essa recorrência nos remete à questão da arte, da ciência e da filosofia serem três potências do pensamento humano. Sendo assim, cabe à arte construir perceptos e afectos, à ciência, criar funções e à filosofia, criar conceitos. Estes são três campos que

coexistem, se atravessam e se constroem por meio de uma multiplicidade de elementos, mantendo suas singularidades.

Deleuze cria diversos conceitos a partir das obras cinematográficas, mas a imagem pensada conceitualmente é diferente daquela dos filmes, essa mesma lógica rege as outras manifestações artísticas da imagem (pintura, escultura, fotografia etc) em relação à produção conceitual. Essas três potências do pensamento se alargam quando pensadas conjuntamente. Juntá-las é diferente de fusioná-las em forjas, elas, em seus encontros, criarão novas visibilidades, mas manterão, carregarão em suas constituições internas o que as diferenciam e as distanciam. Faz todo o sentido para as teorias apresentadas nos três livros aqui analisados pensarem a imagem como um instrumento para se alcançar um conceito através de uma análise reflexiva e crítica, de modo a tentarem, hipoteticamente, aproximar essa preeminência de uma certa lógica construída com base no pensamento de Deleuze ou deste com Guattari, pois a produção conceitual, para estes pensadores torna-se uma singularização do labor do filósofo, ao passo que o conceito jamais se singularizará como imagem. Tal aspecto parece ser cooptado, pelo menos nos momentos apresentados acima, pelos autores dos livros em relação ao plano filosófico-didático, mas tal cooptação se torna questionável quando pensada juntamente à lógica-PNLD, pois se constitui de forma violenta e deformada quando pensada a partir dos princípios oficiais da *imagéité pnldéista*. Essa deformação não visa a singularização, complexificação e potencialização do imagético, visa, entretanto, categorizar, adequar e normatizá-lo.

No constructo do PNLD, mesmo quando a leitura é dissensual aos princípios filosóficos dos autores do *O que é filosofia?* (1992), como na perspectiva da autora do *Introdução à Filosofia* (2013), a imagem, ainda sim, permanecerá diferente, apartada e distante de ser considerada uma espécie de filosofar, mas é bem-vinda para complementar uma ascese educacional filosófica normativa. Nesse sentido, tanto a concepção da noção deleuze-guattariana sobre o que é a imagem na arte quanto sobre o que é o trabalho do filósofo são forjados como um instrumento útil a um discurso-banimento oficial. Essa cooptação do pensamento deleuze-guattariano torna-os aquilo que, talvez, ele próprio, Deleuze, conceberia como uma das características da *doxa*, ou seja, como uma representação de uma desaceleração do potencial do pensamento humano em relação às opiniões consensuais, um consenso imagético, destinado à reconhecimento, a produzir “pensamentos” já pensados, em uma imagem do pensamento instaurada no preestabelecido, alocado em *frases-imagens-editais*, por exemplo. Mesmo fora do âmbito didático e do PNLD, criar conceitos filosóficos sobre a imagem é diferente de uma tentativa baseada no ato de criar *imagéités*

filosóficas. O conceito cria sua zona imanência, seu personagem filosófico, seus intercessores, seu potencial de ligar-se a um indizível repertório de potencialidades e a imagem é *um* dos possíveis interconectores, mas ela, na teoria deleuze-guattariana, sua singularidade, é diferente da singularidade do conceito filosófico, ou seja, imagem não é um conceito filosófico. Sem, supostamente, causar uma valoração, um desmerecimento ou uma hierarquia, a questão é que ambos são diferentes em suas singularidades. Como, por exemplo, a imagem, a qual, na esfera artística, tem a potencialidade de produzir ou causar perceptos e afectos, que são diferentes dos propósitos da criação de conceito. Se ambos se cruzarem em uma análise, cada qual enriquece sua alteridade na constituição da sua potência para construir pensamentos.

Uma obra que evidencia as ocorrências acima de forma incisiva é a *Explicando a Filosofia com Arte* (2004). Embora ela jamais figurasse no PNLD, devido a sua concepção de história da filosofia, pois faz desse ramo dos saberes filosóficos um zigue-zague, feito de atravessamentos com o corpo daquele que a pensa, sem ser capturada em ordens cronológicas lineares. Tal obra ainda a compara aos movimentos radicais e acentrados de um skatista. A história da filosofia é o corpo de quem a pensa, assim como o conceito filosófico também o é. Esse livro didático constitui suas páginas a partir dos os princípios propostos por Deleuze e Guattari sobre a criação conceitual, como “metodologia-skate”, ele se, se ele, ele se segue nesse movimento:

Finalmente, a proposta de explicar a filosofia através da arte não se restringe a usar as coisas belas apenas como ilustração ou adorno. Em vez disso, busca-se combinar a ótica do filósofo com a do artista até que se contaminem reciprocamente. São imagens da pintura, da poesia, da dança ou do cinema que às vezes guiam o conceito, permitindo assim que se levantem questões para as quais ainda não há respostas prontas, nos instigando a pensar. A parceria entre filosofia e a arte torna possível tratar com alegria e leveza alguns temas importantes e complexos da cultura e da existência, tais como o sentido da realidade, o lugar da ciência na sociedade, as interpretações do corpo e da natureza, a relação entre arte e verdade, a transitoriedade do amor e a inevitabilidade da morte (FEITOSA, 2004, p. 8).

A obra de Feitosa é pensada numa perspectiva diferente da do PNLD e seus itens, mas, em alguns momentos, ela também trata a relação entre conceito e imagem como ilustrativa, basta se reportar à pintura *Escola de Atenas (data em aberto)*, extraída deste livro e inserida neste trabalho. Em outros momentos do *Explicando a Filosofia com Arte* (2004), há tentativas de romper a relação meramente ilustrativa entre conceitos e imagens, mas, para que sejam pensadas as diferenciações deleuzianas no excerto supracitado, existe, ainda, a divisão entre imagens das artes e conceitos da filosofia, eles até se “contaminam”, mas continuam diferentes e, como o autor bem salienta, as imagens “às vezes” guiarão o campo conceitual. Se, no PNLD, a reflexão, baseada em princípios didáticos-filosóficos-oficiais vertidos nas frases-imagens-editais “guiam” a arte, fazendo dela uma etapa de um processo, em

Explicando a Filosofia com Arte (2004) é esta que por vezes guia o “polo” filosófico. A *demarcação-distância* é mantida em duas perspectivas diferentes, mas, em ambas, um dos “lados” predomina e toma a frente do outro. Feitosa, alinhado aos princípios refletidos no livro *O que é filosofia?* (1992), de forma alguma desmerece a filosofia em favor da arte quando pensadas em seus campos distintos. A problemática se dá quando pensadas conjuntamente: as imagens da arte conduzem o pensamento filosófico, mas elas não são filosofia. Nada desmerece uma ou outra, porém elas se distanciam de uma *imagéité* filosófica justamente por “um” dos elementos se sobressair e guiar.

Embora o ato de criação conceitual seja diferente de uma possível imagem filosófica, essa diferenciação, neste trabalho, é bem-vinda, pois ela pode soerguer se uma imagem para ser filosófica precisa ser um conceito. As diferenciações deleuze-guattarianas excluem a possibilidade de que a imagem possa vir a ser um conceito filosófico. Filosofia e imagem constroem visibilidades num encontro em que ambas são diferentes e, de certa forma, quase impermeáveis. Essa diferenciação pode ser convidada a atravessar um rio. Neste trabalho, a ideia seria aproximar a discussão da filosofia mestiça, proposta pelo filósofo Michael Serres (1993), e da fábula versada por ele sobre uma travessia de um rio, num momento de misturas, no meio da passagem, onde palavras são imagens e imagens são palavras, e imagens e palavras continuam a ser imagens e palavras, que param. Param. Abruptamente. *Abruptamente Aceleram Espalham-se Racham no. Racham no meio.* Com choques e dissonâncias desses dois universos que se singularizam e criam um mestiço que funde, desfunde, confunde, e desliza, ver o mestiço é ver o que estava antes, o que está agora e o que virtualmente pode mestiçar-se ao mestiço. Esse mestiço grita o nome dos rizomas, dos caules acentrados, da zona de imanência, dos personagens filosóficos e se conectam em indizíveis, incontáveis, imensuráveis e paratáxicas relações. A não-imagem e o não-conceito também elaboram essa relação imagética, eles deixam de ser antíteses, mas continuam a estabelecer uma relação conflituosa e desencaixada para, então, figurarem em deslizos. Eles contam uma história com a suavidade panecástica. Todo conceito tem uma história, problemática que se dessemelha ao *cruzar* com essa filosofia que sabe nadar, ora mergulhando, ora boiando entre margens marrons, entre o ar, a água e o sol. O prévio, o normatizador, os itens configurados para capturar a mestiçagem têm seus propósitos postos em xeque e, se possível, anulados. Imagem e filosofia constroem-se em *imagéités* filosóficas, em conflitos sem prévios esquemas norteadores. Com um mestiço que ainda não é a margem a se aportar, nem a que fora deixada para trás, ele está no infinitesimal agora de um verbo com potenciais de criar e propor visibilidades juncadas de pensatividades. Os conceitos deleuzianos sobre a imagem nadam

nesse rio, o atravessam, por vezes, incólumes, já a *imagéité* de uma fábula filosófica, mesmo atravessando o rio, escapa e, no mesmo átimo, é contida entre as duas margens por desejar sempre permanecer no seu interstício. Independentemente de onde ela esteja, esse momento-mistura e suas dissonâncias são a constituição de sua fábula em forma de visibilidades. O já-feito, já-dado e já-concebido entra em choque com o estar por vir, com o talvez, com o entre isto e aquilo e com todo potencial de virtuais.

A imagem ainda questionaria, assim, a necessidade de ser agregada a conceitos de forma ilustrativa, hierarquizada ou compartimentalizada. Na travessia, são carregados, ou melhor, agregados todos os itens do PNLD, as diferenciações propostas por Deleuze e Guattari e os regimes da imagem ou de imagens ou ainda: das artes. Esse momento é constituído por retraçá-los, questioná-los em novas pensatividades, as quais criam novas conexões com novos verbos, como, por exemplo: rizomatizar, rizomatizar em *imagéités* filosóficas ou *imagetear* (*imageitear*) rizomas que instigam questionamentos sobre os parâmetros clássicos ou normativos do ensino de filosofia. Esse movimento faria desse dispositivo um estranho-filosófico que, com suas pensatividades, acabaria, também, por interpelar o conceito de imagem que se desdobra do pensamento deleuze-guattariano. Interpelam os saberes da filosofia, inclusive, seus ditames analíticos de escrita reflexiva-didático-crítica, como é feito no excerto citado abaixo, o qual apresenta um jogo de cena onde se pode, facilmente, substituir a palavra “marquesa” por “imagem” e “pensativa” por “*imagéité*”:

(561) E a marquesa ficou pensativa. Pensativa, a marquesa pode pensar em muitas coisas que aconteceram ou que acontecerão, mas de que nunca saberemos nada: a abertura infinita da pensatividade (e, está justamente aqui sua função estrutural) retira a última lexia de qualquer classificação (BARTHES, 1992, p, 232).

Suspende e dá continuidade, dá a entender, mas não evidencia explicitamente esse entendimento, fica convidando a novos lugares, a novas visibilidades, a novas misturas. A imagem em sua pensatividade está em um momento-interstício, uma mestiça que extrapola as margens de um rio-filosófico. Se o conceito a nega (certa concepção didático-filosófico-conceitual), ela absorve essa negação, grita seu nome e o fecunda, o traz para si. Escorrega e dança com os ditames negativos. *Imagetear* ou *imageitear*, nesta pesquisa, é construir visibilidades sobre/com esse processo em seus deslizes e em suas dissonâncias pelo universo da filosofia oficial. Banir o banimento e mostrar que a extradição pode ser um ato “reflexivo” de extraditar quem a promulgou, pois a qual pátria pertenceria uma *imagéité* filosófica? A qual pátria pertence quem deseja construir a essência-oficial da imagem? Qual lugar normativo poderia capturá-la? As frases-imagens-editais poderiam regulá-la? Como, enfim,

construir *imagéités-imageries* nesse campo que se faz, prioritariamente, com/entre questões, conflitos de conflitos e incertezas?

Ao que parece, esse movimento convida o olhar filosófico a entrar em pugna consigo mesmo, a estranhar o porquê o filosofar cega quando produz certas imagens. Tal cegueira leva a crer que os elementos constitutivos de uma imagem filosófica - se é que eles existem- ainda estão por vir. O instigante do processo pode, justamente, ser esse algo a ser preenchido, esse algo que falta e que cria espaços vazios e interstícios dissensuais na conturbada relação entre o universo imagético, pedagógico e educacional. Interstícios que podem se conectarem a outras visibilidades:

Tento efetivamente privilegiar modos de escrever a história, modos de apresentar situações, de agenciar os enunciados, modos de construir as relações de causa e efeito, ou entre antecedente e consequente, que perturbem as referências tradicionais, os modos de apresentação dos objetos, de indução das significações e dos esquemas causais que constroem a inteligibilidade standard da história. Um discurso teórico é sempre uma forma estética, uma reconfiguração sensível dos dados sobre os quais ele argumenta. Reivindicar o carácter poético de qualquer enunciado teórico também é contestar as fronteiras e hierarquias entre os níveis de discurso [...] (RANCIÈRE, 2010, p. 81).

Embaralhar funções, estetizar saberes em experimentações, reconfigurar dados teóricos e de campos alhures, pensar uma possível filosofia transmutada em imagem ou imagens transmutadas em filosofar é relevar silêncios, indeterminações, zonas invisíveis, multiplicadores. É soerguer uma citação, uma citação-jogo-de-cena (mais uma!) e, nela, cada vez que se ler a palavra imagem, pode-se mantê-la ou substituí-la pelas palavras “conceito filosófico”, “imagem-conceito-filosófico” ou, em tom “*imagéitético*”, alterná-las e, ao mesmo tempo, embaralhar tudo

A imagem não é uma exclusividade do visível. Há um visível que não produz imagem, há imagens que estão todas em palavras. Mas o regime mais comum da imagem é aquele que põe em cena uma relação do dizível como visível, uma relação que joga ao mesmo tempo com sua analogia e sua dessemelhança. Essa relação não exige de forma alguma que os dois termos estejam materialmente presentes. O visível se deixa dispor em tropos significativos, a palavra exhibe uma visibilidade que pode cegar (RANCIÈRE, 2013, p. 15-16).

Criar conexões, laborar de modo estético os campos relativos à imagem, à filosofia e à educação é um movimento que pode ser feito por meio da seguinte pensatividade: como construir uma didática ou uma postura filosófica em que os alunos possam ser criadores de imagens, tal qual o fizeram no início deste capítulo quando leram as fotos no livro da Marilena Chauí? Aliás, esses alunos são imagens criadas para esta tese, ou seja, não é só Foucault que é um pintor.

Referências...

referências?

Capítulo IV

Les deux mystères *ou bem mais de dois* (p. 256, 257, 259)

Escola de Atenas fundida com o cachimbo do Magritte (p. 259)

Fumaça alternativa ou cachimbo alone (p. 260)

Enem ou A filosofia e sua multipluralidade de respostas (p. 285)

INEP. Escola de Atenas ou *Representação da representação do ENEM ou questão 25 só a "B"?* (p. 288)

RESUMOV. *Escola de Atenas, cadê a ABNT?.* (p. 291)

Capítulo V

o corpo e as dessemelehanças



Este é o Demer, um professor de filosofia de uma escola pública brasileira. Numa hipotética abdução, ele foi levado para a lua e encontrou um lunático, mais precisamente: um astronauta. Lá, eles estabeleceram o diálogo acima, que ressalta a diferença entre as “gravidades” do corpo de um professor no satélite natural da Terra e no “bolso” dele, no Brasil. Ainda sobre questões corpóreas, tem-se o Sofressor, outro docente do Ensino Médio, um dos seus dramas é retratado no quadrinho abaixo:



Cansaço, estafa, difícil locomoção, horas de trabalho exaustivo. O corpo do filósofo está sujeito a tudo isso nesse universo a traços. Um corpo rasgado e entrecruzado por interseções, pois nele há os encontros e entrechoques, ao mesmo tempo, da imagem, da filosofia e do campo educacional. Agrupar esses três elementos exige escolhas, diálogos e confrontos. Exige selecionar - entre tantas filosofias concepções educacionais e imagens, as quais, circunstancialmente, formarão um *talvez-saber-filosófico*. Entre tantos meios e suportes de veiculação, como vídeos, livros didáticos, cinema, história em quadrinhos, internet, etc, serão selecionados uns ou outros para almejar delineamentos: um lugar, um espaço, um tempo e uma maneira de se dizer no mundo para tecer acontecimentos. Criar a imagem de um filósofo, do seu corpo, exige escolhas que não são meramente técnicas, pois elas também requerem singularizações de quem for abordá-las. Entender qual imagem daria vida às ideias de um ou mais filósofos ou do universo da filosofia no campo educacional é um movimento

de autoquestionamento daquele que se dispuser a tal empreitada. O autoquestionar está ligado à tomada de posições exigidas por este processo. Posicionar-se sem a cristalização de dogmas imagéticos é selecionar, em determinadas condições passíveis de serem reformuladas, quais imagens, filosofias e conceitos educacionais se encontrarão ou se defrontarão na composição de algo que, possivelmente, possa ser considerado filosófico, educacional e imagético. Todavia, corre-se o risco de anular esses três elementos, pois eles podem se negar a coabitar mutuamente na mesma manifestação. Isso quer dizer que as diretrizes pedagógicas podem ser antifilosóficas ou que uma imagem jamais pode dimensionar a vastidão dos pensamentos inerentes ao processo de se filosofar, ou ainda, cada qual apenas instrumentaliza os outros dois elementos, a fim de servirem aos seus propósitos. Ou seja, há dificuldades para promover uma união entre elementos que podem se despotencializar reciprocamente. Embora haja diversos riscos, esse encontro existe e, para justificá-lo, talvez, os argumentos que melhor se encaixam seriam: pensar o corpo do filósofo e o universo que ele está inserido é, geralmente, uma estratégia para dar materialidade às ideias filosóficas e tornar concreto o pensamento de alguns filósofos. Dar exemplos visíveis daquilo que sem a imagem ficaria invisível ou difícil de articular enquanto pensamento e estratégia didática. Aliar a imagem com a filosofia seria, nesse sentido, extremamente pedagógico, mas a complexidade está em definir os critérios de entendimento sobre os elementos que constituiriam uma pedagogia da imagem na filosofia ou, até mesmo, uma filosofia em imagens. Tal definição não está posta, sequer constituída, e, para elaborá-la, exige-se, provavelmente, o corpo do pensador que se propuser a fazê-la.

Exemplos sobre questões relativas a como construir a imagem de um filósofo para transmitir didaticamente ideias, conceitos e contextos históricos são encontrados em três filmes televisivos do cineasta italiano Roberto Rossellini. Ele retrata a vida de Sócrates em *Sócrates* (1971), Descartes em *Descartes* (1974) e Pascal em *Blaise Pascal* (1972). Três filmes para o grande público. Estes trabalhos serão pensados juntamente com as reflexões do filósofo Rancière, no texto *O corpo do filósofo: os filmes filosóficos de Rossellini* (2012), com o entrecruzamento de diversas outras obras. Segundo o pensador francês, criar imagens ou dar um correlativo sensível ao pensamento filosófico implica três problemáticas. A primeira delas é o risco de construir uma mera ilustração, ou seja, o corpo de um pensador quando retratado serve apenas para transmitir palavras, diálogos e conceitos filosóficos. Mãos, pés, bocas e olhares são coadjuvantes. Estes existem, apenas, para dar vidas às ideias. Como exemplo, tem-se a pintura *Escola de Atenas de Rafael Sanzio* (Data em aberto) e a legenda que a acompanha no livro *Explicando a Filosofia com Arte*:

[...] vê-se Aristóteles bem ao centro da tela, de azul, com a mão espalmada para baixo, indicando a importância da natureza em sua materialidade. Ao seu lado vem Platão, erguendo o indicador para o alto, advertindo sobre o poder do pensamento e das ideias abstratas. A obra de Rafael parece sugerir que a tarefa da filosofia na modernidade consiste em unificar as duas doutrinas antigas (FEITOSA, 2004, p. 15).

Platão e Aristóteles, nessa pintura, existem para ilustrar o aristotelismo e o platonismo, um aponta para o mundo intelectual, o outro com a mão “espalmada para baixo” o que simboliza um direcionamento das reflexões aristotélicas para o mundo sensível. Nessa lógica, o corpo, as vestes e as cenas são apenas um artifício - não para retratar certo homem em certo momento histórico-, mas para mostrar, enfatizar e exemplificar as ideias ou as palavras filosóficas tais como surgiram ou como foram proferidas em determinado contexto, por esse motivo, tanto Descartes, no filme *Descartes* (1974) quanto Pascal, na obra *Blaise Pascal* (1972), são retratados em seus diálogos, discussões e em suas citações com chapéus e roupas típicas da época em que viveram, lógica similar acontece quando se assiste à película *Sócrates* (1971), no qual o personagem Sócrates é retratado com sua toga debatendo suas ideias. Essas roupas, nos três filmes do cineasta Roberto Rossellini, se tornam um artifício, visto que somente as ideias não garantiriam o estatuto filosófico das palavras dos pensadores. Toda essa maquinaria ilustrativa é, apenas, um suporte aos diálogos, pois estes se assemelham a um simpósio ou a um congresso de filosofia. Nessa lógica, as palavras quase elidem a necessidade do corpo do pensador, visto que a ênfase reside nas ideias e nos diálogos que, geralmente, se reportam aos trechos das obras dos filósofos retratados.

A segunda problemática ao se construir visibilidades sobre a obra e a existência de um filósofo reside naquilo que Rancière chama de forma documental. Ao retratar a vida de um pensador, parte-se do princípio que ela é datada e tal datação exige a ativação de toda uma maquinaria para construir imagens sociais e periodizadas historicamente. Entretanto, os elementos históricos se sobressaem e formam relações dissimétricas com o filósofo e com a sua filosofia. Como exemplo, pode-se citar o filme sobre Descartes (1974), no qual consta uma cena em que aparece a oficina onde eram impressos os livros do filósofo e toda a tecnologia utilizada nessa impressão. Esse tipo de aparição é como se fosse um documentário que aborda o contexto “real” em que vivia o filósofo e as condições de divulgação ou propagação da sua filosofia. Descartes é importante para a cena, mas a ênfase não está nele e, sim, no panorama histórico que seu diálogo ou pensamento está inserido. Entendê-lo é, principalmente, entender o momento materialmente circunscrito dele. De acordo com essa lógica, há um exemplo extraído do livro *Filosofando: introdução à filosofia* (2013) em que é

apresentado o quadro: *Filósofo dando aula sobre o planetário* (1766). A legenda que acompanha a pintura é a seguinte:

Pintura de Joseph Wright de Derby. Essa tela é do século XVIII, período em que a nova ciência da física despertava o interesse do público: um filósofo faz uma demonstração sobre o sistema solar com um modelo mecânico para mostrar o movimento da Terra e da Lua em torno do Sol, simulado por uma lâmpada (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 307).

O essencial nessa questão é enfatizar e explicar como era o contexto e como se davam os meios de circulação das ideias de um determinado pensador. Essa forma se assemelha a uma aula expositiva em que alguns aspectos históricos são explicitados e glosados. O corpo de um filósofo se assemelha a uma “nota de roda pé”, ou seja, está inserido para explicitar não um corpo que carrega uma historicidade, mas para enfatizar e produzir um retrato de um contexto histórico onde existiu tal ou qual filósofo. O didático é que dá função à corporeidade. Tal movimento funcional faz do corpo algo secundário, um exemplo “escolar” de um contexto. Na lógica documental, o fazer ver volta-se não ao corpo de um pensador e, sim, ao movimento de produção da razão de uma época, do sistema de crenças, das instituições; enfim, já não seria apenas ilustrar pensamentos dos filósofos, mas reconstituir, em forma de imagens, um documento, um quadro de uma época. Tal retrato de certo período se torna mais enfatizado, em termos de visibilidade, do que o pensador nele retratado. Uma espécie de *Wikipédia* ou “*wikipedização*” da vida do pensador.

A terceira forma dessa problemática é quando se incorre na subjetivação, ou seja, constrói-se o filósofo em seus dramas particulares, suas dores, sonhos, traumas, dificuldades e alegrias. Descartes - no filme de Rossellini - perde recentemente seu pai e filha e é retratado nessa situação, expõe-se, assim, um drama “real”. Suas palavras de pesar elidem quaisquer saberes filosóficos, mas dão carne e vida, em lágrimas, ao corpo filosófico. A existência de um pensador não é feita, apenas, de suas ideias ou de seu contexto histórico. Ele, em seus conflitos, se faz homem, seu corpo carrega dramas e cicatrizes existenciais singulares, mas se a dor do pensador, em situações existenciais, suprime sua filosofia não seria interessante apresentá-las didaticamente, pois, nada ensina sobre seu pensamento. A imagem do corpo do filósofo não precisaria da sua vida “real”, de seus dramas e, sim, de suas ideias em forma didática. O corpo ideal para “ensinar” e apresentar a filosofia seria um corpo sem subjetividade ou, talvez, um corpo sem corpo.

Esses três tipos de representações do corpo do filósofo, segundo Rancière, ainda se juntam a mais três movimentos. O primeiro é o filósofo *em seu* tempo, movimento que expõe como são as circunstâncias do momento em que ele vive e o que ele faz para construir essa

temporalidade. Pascal, além de viver as tecnologias do seu tempo, ainda inventa algumas, como um primeiro modelo de máquina de calcular e aquilo que, futuramente, seria conhecido como ônibus. Um exemplo disso, oriundo de outro âmbito, consta no Caderno do Aluno *Filosofia Ensino Médio*, direcionado ao 3º ano do Ensino Médio, Volume 1, do Estado de São Paulo (2014-2017). Este caderno é utilizado como material de apoio, tem-se nele um retrato de Tales de Mileto como um homem de sua época e que a constrói, ele inventa teoremas, cria pesquisas importantes para a astronomia, hidrografia e engenharia de seu momento histórico e, ainda, se torna um dos precursores dessas ciências. A expressão “em seu tempo” nos reporta à cara ideia de utilidade da filosofia ou o quanto ela é sempre atual para resolver questões da sociedade. Nesse sentido, o corpo do filósofo não está em confronto com certo contexto histórico, ele está construindo o seu tempo, torna-se parte da racionalidade em movimento, ele constrói saberes importantes para a sua sociedade, os quais, provavelmente, reverberarão nas futuras gerações.

O segundo movimento apontado por Rancière se refere ao filósofo *contra seu tempo*. Tem-se no filme de Rossellini um Pascal assistindo contrariado a uma inquirição da Santa Inquisição, noutra película, podem ser observadas as cenas do julgamento de Sócrates, ele sofre infâmias e é acusado de deturpador da juventude ateniense. Nesses exemplos, o filósofo é retratado como um ser que vive contra a sociedade. Essa contrariedade também se constitui no âmbito dos elementos - mentalidades, constituição da ciência, da religião da política etc - que constroem o momento histórico amplo em que ele vive.

Por fim, o terceiro movimento apontado por Rancière, é o do filósofo *com o seu tempo*; seu drama, suas particularidades, seu cotidiano e o seu contexto social e histórico mais amplo se misturam na possibilidade de construir ou retratar seus pensamentos. A filosofia de um pensador pode ser produzida ou explicada junto a situações esporádicas do dia a dia. Pascal, diversas vezes, é retratado em sua doença acamado e, a partir dela e dos instrumentos de sua época, como, por exemplo, uma bacia com água ardente, ele versa sobre questões do vácuo e as implicações disso para o mundo científico e teológico. Descartes, sempre deitado, nunca se levanta antes do meio-dia, algumas das suas resoluções filosóficas são produzidas nesses momentos. No mais prosaico, pode-se construir o filosofar, a vida desses pensadores não elidiria a filosofia, ao contrário, os ajudaria a construí-la.

As perspectivas que apresentam o filósofo *contra* ou *em* ou *com* o seu tempo constroem-se junto com a função ilustrativa, documental e subjetiva. Nos três filmes sobre a vida dos filósofos dirigidos por Rossellini, esses elementos se misturam em diversas sequências, mas eles - juntos ou separados - não resolvem a questão da apresentação didática

da imagem do corpo do filósofo, antes, intensificam as problemáticas que giram em torno dela. Sócrates (1971), no filme de Rossellini, assim como nos textos platônicos, é aquele que apenas sabe que nada sabe, seu corpo encerra saberes que não podem ser aprendidos. Ele é um exemplo de um tipo de didática filosófica, mas uma didática que exclui a própria didática, um corpo de filósofo que nada pode ensinar, a não ser que a filosofia não é ensinável. Mesmo no ponto limite da existência desse pensador, tem-se ele como um exemplo da função ilustrativa, ele se prepara para cumprir a pena de morte professando ideias sobre o filosofar. Seu corpo, antes do ato último da condenação, é um exemplo de um texto, que, na realidade, não precisaria sequer de um corpo - de uma imagem - para ser entendido e transmitido. A impermeabilidade do corpo, do universo imagético e do pensamento é uma condição para a existência do retrato desse filósofo. Sua morte é didaticamente um documento de uma época. Rancière alega que a atemporalidade dos textos platônicos impede a subjetivação do corpo de Sócrates, mas, a princípio, pode parecer que a melhor maneira de apresentá-lo seria retratando-o contra a sociedade. O corpo de Sócrates é didaticamente um exemplo disso, mas Rancière lembra um trecho das ideias pascalianas em que Sócrates e também Platão produziam suas filosofias no convívio com amigos e em momentos de diálogos que lhes causava regozijo. Rancière lembra, ainda, que a parte menos filosófica de suas vidas está em seus livros. Levar a vida com simplicidade era a maior filosofia deles, ou seja, há a necessidade de uma didática cujo corpo desses pensadores seja tracejado em harmonia com o meio social. Mostrá-los em momentos de júbilo com amigos seria importante para pensar a filosofia ligada à vida cotidiana, mas esse retrato serviria, também, para construir uma imagem problemática, pois ela seria útil enquanto instrumento de poder e de distanciamento entre a filosofia e a sociedade. Retratar o filosofar dessa forma favoreceria aqueles que desejam mantê-lo como algo nobre e inacessível. A singularidade dessa ideia é a seguinte: seres espetaculares também vivem na simplicidade. Cenas comuns de seres extraordinários mantêm uma ideia de hierarquização da sociedade. Baseadas em uma estética das Belas Artes, com seus princípios, regulamentos e valorações sobre o que seria o Belo em detrimento de um suposto ideal de feiura. O corpo do filósofo, nessas cenas, se assemelharia aos retratos que representam os nobres em seu cotidiano, tal qual uma imagem social do filósofo como um ser que, embora viva em meio ao filosofar, possui seus momentos prosaicos. Prosaísmo, aqui, não se refere aos seres comuns ou à anulação de hierarquias construídas socialmente, se refere a um distanciamento: os filósofos são extraordinários até na cotidianidade, pois seu filosofar e seu pensamento sublime se inscrevem nos aspectos mais ordinários da vida. Assim, cria-se uma imagem que favorece certos jogos de manutenção de poder e reforça certas ideias do que

seria o filosofar e sua imagem social. Um exemplo dessa lógica está no filme sobre Pascal, intitulado *Blaise Pascal* (1972), em que o representante do rei recebe uma comitiva que irá avaliar uma invenção do filósofo, ele os recebe em seu quarto se vestindo. Cena em que alguém politicamente “superior” é retratado em seu cotidiano. Ele é capaz de refletir de forma “elevada” mesmo num momento comum, tal qual um pensador poderia fazê-lo.

Rossellini, em contraposição a essa lógica imagética, constrói, em seus três filmes debatidos por Rancière, um corpo filosófico que, em si, contraria a sua própria potência do pensamento. Um corpo estranho às reflexões filosóficas e que, ao mesmo tempo, as contem. Como se elas fossem duas entidades que não se alinham e nem se harmonizam, mas que a própria condição para existirem é, justamente, estarem em desalinho e em desarmonia. Não há como uni-los, não há como separá-los. Um corpo despotencializado versando sobre a potência do pensamento, construindo uma filosofia. Surgem, assim, dessemelhanças entre o filosofar e o corpo do filósofo. Descartes, na película *Descartes* (1974), frente à morte do pai e da filha, diz que fechará os olhos para o mundo sensível, dessa negação do corpo surgirá todo um campo de saberes filosóficos que pode ser encontrado, por exemplo, na terceira *Meditações* (1996), quando ele encerrara seus próprios olhos e se enclausurarem si, longe de quaisquer estímulos sensíveis, sem quaisquer imagens.

A filosofia não precisará mais da corporeidade deste pensador, mas sem ela o cartesianismo não se constituirá enquanto saber filosófico, precisa-se de um corpo para negar a corporeidade. Pascal versa sobre ciência, questões que implicam macro visões sobre Deus e o universo. Esse filosofar tem como origem um corpo doente, frágil, o pensador mal consegue ficar em pé. Seu corpo debilitado escandaliza a relação entre corporeidade e pensamento filosófico, que, como em Descartes, cinde a relação entre o filosofar e o corpo sensível. Esse cindir está aspas, pois ainda há o corpo, um corpo que precisa ser negado ou apagado, de modo que, mesmo se apagando ou negando, ele ainda existe e resiste ao pensamento que não o deseja ou, como no caso de Pascal, não o sustenta.

O desejo de uma filosofia sem a imagem daquele que a produziu parece estar contido na corporeidade filosófica do cartesianismo. A doença de Pascal ou a procura de Descartes acabam por afastá-los do convívio social, em cenas nobres ou prosaicas, o ideal para esses pensadores é rejeitar tais cenas e ficar recluso. A corporeidade deles parece demonstrar a distância entre o pensar filosófico e a convivência em sociedade. Não são vidas misantropas, mas pensamentos oriundos de corpos em disjunção com suas próprias palavras e com a sociedade. Ambos os pensadores se retiram do convívio social, mas suas ideias não, seus corpos - ou sua imagem - desalinham-se com o movimento de suas reflexões, tanto no nível

individual quanto social. Entender pensamentos importantes para a sociedade, oriundos justamente da impossibilidade de construí-los no convívio social, é dar visibilidades às dessemelhanças causadas pelos corpos desses pensadores, corpos que se desassemelham com imagens que serviriam à manutenção de jogos do poder, aos exemplos didáticos e ao filosofar.

Por fim, Rancière aponta que a forma documental é, talvez, a forma mais usada no universo didático, pois é aquela que se preocupa com a transmissão das ideias, principalmente, a partir do momento histórico de certo pensador, como ocorre em uma aula expositiva. Um professor ou um livro didático, em sala de aula, são uma espécie de “cineasta” que documenta o corpo do filósofo, fazendo da corporeidade de um determinado pensador uma disciplina a ser lecionada. Ou que, para explicar algum conceito, o ilustra. Nesse ilustrar, corpos são criados e reinventados a partir daqueles que entram nesse movimento. Rossellini criou uma imagem de si enquanto cineasta quando criou os corpos dos seus filósofos. Rancière fez o mesmo ao refletir sobre os filmes de Rossellini. Um corpo construído por outros corpos. Mesmo que sejam por palavras ou por imagens. Um professor fará o mesmo ao versar sobre tal ou qual filósofo, construindo seu corpo enquanto corporeidade docente ao versar sobre a imagem de certos pensadores, mas essa construção ainda precisa levar em conta que as lógicas apontadas por Rancière se entrecruzam nas produções que tentam juntar filosofia, imagem e didática. Filósofos *com*, *contra* ou *em* seu tempo são retratados de forma documental, esse retrato cria sua lógica ilustrativa, essas duas formas não se dissociam, antes, se complementam. Para a miscelânea aumentar: às vezes, a ilustração tenta subjetivar a vida do pensador e, nesse retrato subjetivo, cria apenas um documento de sua vida, mas um documento que é estranho aos propósitos da filosofia. Tratar o filosofar como apenas um registro de uma datação histórica, instrumentalizar o universo imagético para criar corpos ou construir corporeidades que não tem como objetivo transmitir saberes traz diversas complicações para a composição de materiais para filosofia enquanto disciplina, por exemplo, do Ensino Médio.

Imagens dessas problemáticas junções ou construções, no atual, existem em diversas manifestações didáticas. Em solo brasileiro, tem-se, por exemplo, a imagem do filósofo no PCN + (2002), um documento oficial utilizado para orientar a confecção de livros didáticos que buscam fazer parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). A orientação desse documento é carregada de princípios norteadores. Nele, o filósofo pode ser de qualquer escola filosófica, mas, em sala de aula, ele é orientado a ensinar competências e habilidades. Ele é um representante da cidadania republicana, da “vontade” de um projeto oficial de ensino; não haja a materialidade corpórea neste documento, nele, aspira-se a um corpo e a uma imagem

que possui contornos definidos. Ele, o corpo, nesse documento, é visível e constrói a “carne” e o “sangue”, em cada linha, palavra, parágrafo, páginas, a respeito de uma ideia de filosofia. Cita-se, inclusive, uma imagem cara à filosofia e ao filósofo, a imagem que se encontra no Mito da Caverna, livro VII, da *A República* de Platão. O corpo do filósofo está em um mundo dividido, situado entre simulacros e a verdadeira realidade. A vocação instrucional de um pensador já está constituída nessa passagem, pois ele, ao contemplar a verdade, volta para a caverna a fim de libertar os que nela estão. A imagem do filósofo como possuidor de saberes diferentes e hierarquicamente mais elevado do que o resto dos homens, encontra espaço nas páginas dos documentos oficiais. Aqui, há um encontro entre a filosofia, a imagem e a didática na figura do que se espera do corpo de um “filósofo-educador”, ou seja, o mesmo corpo das diretrizes educacionais do Estado. Torna-se a ilustração de como seria um filósofo propício para divulgar os princípios educacionais do que poderia ser chamado “ensino oficial”, que em sua constituição personificam duas frases-imagem-editais. Desse modo, apresenta-se um corpo feito para um tipo de leitura-escrita inserida numa *imagéité PNLDeísta*.

A correlação entre o corpo do filósofo e a Alegoria da Caverna possui outra versão contemporânea nas páginas de um livro que faz parte do PNLD-2012. O livro didático *Iniciação à Filosofia* (2012). Mas, antes, sua autora, Marilena Chauí, aponta que no filme *Matrix* (1999) há paralelos entre o drama do personagem principal, Neo, e a simbólica figura do filósofo Sócrates. Tanto o herói moderno quanto o pensador grego têm suas imagens veiculadas nas páginas do livro, uma foto de Neo com a personagem Trinity, o quadro *A morte de Sócrates* (1787) que estão respectivamente nas páginas 6 e 7, se equivalem, para ilustrarem junto com palavras o quanto ambos lutam, respeitado o contexto histórico, contra a *Matrix*. Corpos e trajes diferenciados pelas épocas, mas semelhantes em sua luta contra os valores reinantes das sociedades em que vivem. Chauí ainda constrói outro equivalente do corpo do Neo, ele é como um dos prisioneiros que está a contemplar sombras. A história do herói do filme *Matrix* (1999) é a personificação da Alegoria da Caverna. Neo, antes de conhecer Morfeu, estava imobilizado dentro de um invólucro, tomava como verdadeiras as realidades que ele via. Ele, assim como os acorrentados, inertes, viam imagens falsas, sombras. Seus corpos estavam condenados a apreciar um mundo ilusório, mas um deles libertar-se de seus grilhões e, depois de um percurso dolorido, consegue sair da caverna ou, no caso de Neo, sair da *Matrix*. Sendo assim, o protagonista passa a contemplar o mundo real. Neo pergunta a Morfeu o porquê de seus olhos doerem tanto, a resposta é, em suma, porque, assim como os prisioneiros, ele nunca havia usado sua visão, sua paralisia corpórea só

contemplava simulacros. As verdades que a ele sempre foram negadas, tornam-se acessíveis. Neo, assim como o prisioneiro liberto, resolve voltar para tentar libertar os outros prisioneiros.

Tem-se, assim, a representação do corpo do filósofo como fonte de saberes e conhecimentos que pode auxiliar a quebra de grilhões, a libertação e a emancipação, de modo que esses aspectos são metaforizados ao longo do filme. Neo ainda tem seu corpo inserido em mais um drama filosófico: ele não sabe dizer se está dormindo ou acordado, tal qual ocorre com Descartes na sua primeira *Meditações* (1996). Uma dessemelhança surge no filme: quem o acorda é o deus do sono, Morfeu, ou seja, essa divindade o desperta ou o coloca para dormir e sonhar? A caverna ou a saída dela seria, apenas, fruto de imagens oníricas, de um corpo submerso em uma realidade na qual não há como distinguir sonho de realidade? Seja como for, há um corpo entre dois mundos: o das sombras ou da luz, o da realidade ou dos simulacros, o do sonho ou do estar acordado. Entender essas divisões desarmônicas e superá-las é um dos trabalhos em forma de pugna do corpo do filósofo. Entretanto, o que salta à vista é que esse paralelo entre o pensador grego e o herói moderno ainda seria uma ilustração de pensamentos filosóficos. Neo é um desperto que ilustra um designo filosófico proposto por Sócrates bem como representa as dúvidas cartesianas. As palavras de Marilena Chauí constroem os corpos de ambos para elaborar exemplos didáticos de passagens caras a uma disciplina a ser lecionada. O corpo do filósofo, assim, ganha a leveza do peso de ser um documento-ilustrado-didático que está em conflito com a sociedade, mas, ao criar essa corporeidade - tanto a filósofa quanto seu livro - se constroem enquanto manifestação corpórea que, mais adiante, se juntará ao corpo de um filósofo argentino. Mas antes, outro livro, outro corpo é construído por Charles Feitosa em seu *Explicando a Filosofia com Arte* (2004). Mais do que construir, há uma tentativa de desconstruir a imagem do corpo do filósofo no universo pedagógico e no mundo no qual ele está inserido. Já nas primeiras páginas da obra, tem-se a pintura de Rembrandt, intitulada *Filósofo em Meditação* (1632), Feitosa, assim, elabora um retrato de um retrato cujo pensador está parado e rodeado pela escuridão. Seu corpo está estático, ele medita, idade avançada e moribundo, a cena é carregada de ar sombrio, há uma alusão à vida ou ao momento de meditação do filósofo. Na página seguinte, tem-se a estátua *O Pensador* (1881), de Rodin, representado com suas costas arquejadas, embora seu corpo seja torneado e musculoso, sua posição é pesada, em contração, carregando em si pensamentos que o imobiliza. Linhas abaixo dessa imagem, tem-se uma caricatura de Hegel portando uma bengala, de barba branca, roupa de ancião, corpo curvado. Esse desenho fora feito quando o pensador alemão tinha 21 anos de idade. Para ilustrar esses corpos de pensadores, cita-se Feitosa:

Quando lembramos do filósofo logo nos vem à mente algumas imagens. Em primeiro lugar a figura de um homem velho, pois a velhice estaria em geral associada à maturidade e a sabedoria. Depois, um homem solitário, quase como um eremita, já que supostamente pensar seria uma atividade que pressupõem um certo isolamento. Tratar-se-ia também de um ser frágil, quem sabe até doente. Nesse ponto há um ciclo vicioso: parece que o filósofo não precisa do corpo para pensar e, inversamente, porque ele pensa muito, seu corpo acaba definhando, por absoluta falta de uso. O filósofo não praticaria esportes, nem gostaria de dançar. Sendo um homem doente de corpo, talvez seja também doente das ideias, um pouco louco (FEITOSA, 2004, p. 20).

Essa imagem comum da filosofia faz coro, por exemplo, com uma -dentre tantas - crítica de Montaigne:

É estranho que em nosso tempo a filosofia seja, até para gente inteligente, mais que um nome vão e fantástico, sem utilidade nem valor, na teoria como na prática. Creio que isso se deve aos raciocínios capciosos e embrulhados com que lhe atropelam o caminho. Faz-se muito mal em a pintar como inacessível aos jovens, e em lhe emprestar uma fisionomia severa, carrancuda e temível. Quem lhe impôs tal máscara falsa, lívida e hedionda? Pois não há nada mais alegre, mais vivo e diria quase divertido. Tem ar de festa e folguedo. Não habita onde haja caras tristes e enrugadas. (MONTAIGNE, 1972, p. 86).



Nessas reflexões, há críticas sobre a imagem de uma certa imagem do corpo do filósofo como também há críticas sobre a imagem que a filosofia produz. Tais imagens são próximas às de Rossellini, as quais retratam corpos doentes, cansados, pesados, reclusos ou que tentam elidir a si mesmos na figura de seus pensadores. Feitosa tenta desconstruir a ideia de que a filosofia é moribunda, que enrijece os lábios, que tenta prescindir da própria corporeidade e que serve para distanciar as pessoas. No decorrer das páginas, o pensador faz um processo de desconstrução desses elementos usando a seguinte estratégia: aliar arte e filosofia para produzir fruições prazerosas. Quadros, pinturas e criações estéticas explodem num erotismo imagético e se conectam às discussões sobre algumas questões filosóficas. O seu livro é o corpo do seu filósofo, uma corporeidade que apresenta lógicas moribundas sobre o que seria certo tipo de filósofo e, ao mesmo tempo, apresenta outras possibilidades, outras maneiras de filosofar, pensamento e fruição unem-se em suas páginas. Alusões à vagina, felações, vertigens amorosas e a sensual e saborosa estátua de Danaïde (1889), de Rodin, se

misturam com pratos de comida, com movimentos circulares de skatistas, com coreografias de dança e com a questão da criação de conceitos filosóficos deleuze-guattaria.

Este corpo em forma de livro poderia remeter o leitor-fruidor a outras corporeidades, como as que estão no livro *A lógica do sentido* (2009) no capítulo *Décima oitava Série: Das três imagens de filósofos*, pensadas por Deleuze. As ideias deleuzianas neste texto podem ser resumidas da seguinte forma: há filósofos que não vivem na profundidade obscura de uma caverna, nem nas alturas de um mundo intelectualivo ou em uma suposta racionalidade do universo onde o fundamento último se encontra na *physis*. Esses pensadores vivem no chão, na sujeira, num mundo-devir, na superfície, no aqui e agora das situações imprevisíveis. O seu tempo é aquele que se constitui em acontecimentos singulares, imprevisíveis e assistemáticos, cujo desdobrar seria em uma imagem sem uma imagem prévia, o que evitaria a reconhecimento e o reconhecimento de uma imagem já existente. Pensar a imagem é um pensamento por se fazer. Essa constituição corpórea e imagética produzida por Deleuze ainda se funde, neste trabalho, às aulas de Foucault sobre o cinismo em *A Coragem da Verdade* (2011). Os cínicos, em alguns exemplos, são filósofos que se masturbavam ou faziam sexo na rua, na cena pública, na frente de todos e zombavam dos valores de suas épocas, da filosofia e escárnios se juntavam em acontecimentos cotidianos que estes pensadores produziam, comendo restos de comida, vivendo na extrema pobreza, dando aos seus corpos um equivalente: o do escândalo. Eles, à sua maneira, afrontavam pensamentos que buscavam os universais ou que exigiam a exclusão da corporeidade. Nesse sentido, o próprio livro de Feitosa é uma zona de intensidade cartografada pelos desejos e preferências desse autor, é um corpo-texto-imagem erógeno que segue lógicas próprias. Propõe dessemelhanças através de inconveniências: como ficaria, por exemplo, defrontar, nesse livro, a cena em que se alude à uma pintura de uma vagina com as prerrogativas oficiais do PCN + (2002), os valores da família republicana ou a ideia de vagina em si, se é que existe no mundo intelectualivo fora da caverna platônica? Esse corpo-livro (ou corpo de quem o escreveu) não estaria, como já fora visto, em consonâncias com certos valores didáticos ou com certas filosofias, com em um *Discurso do Método* (1996) e *Meditações* (1996) e todas suas etapas racionais de construção de supostos saberes indubitáveis, universais e denegações corpóreas.

Os textos presentes em *Explicando Filosofia com Arte* (2004) tentam construir possibilidades entre a filósofa, imagem e didática, bem como tentam produzir visibilidades juntos, mas, em alguns casos (não em todos), quando a referência são as legendas das imagens, estas são construídas de acordo com uma lógica ilustrativa, ou seja, as palavras apenas ilustram de forma didática o imagético. Feitosa, enquanto pensador das imagens, enquanto

corpo que diz, corpo que leciona, acaba por deflacionar o potencial de alguns dos seus próprios exemplos, pois algumas passagens de seu livro que se propõem a escaparem da relação ilustrativa e documental são capturadas por esse esquema.

não seria apenas a família
do cartunista,
os filósofos também não negam a raça!



esses corpos-arquitetos
esses corpos-angelis-arquitetos.

Captura esta que cria dessemelhanças com o *Verdad e Mentira. Filosofía a Martilazos*, programa de televisão argentino, que soma dezenas de episódios, veiculados pela emissora *Encuentro*, cujo propósito é ensinar filosofia a partir de narrativas imagéticas. Este é constituído por dramatizações, conceitos e músicas; o seu objetivo parece ser atingir o maior público possível. Para facilitar essa discussão, será necessário fazer um recorte que, certamente, dirá pouco sobre a intenção e a complexidade dos outros programas que retratam a Ética, a Morte, o Amor etc. Aqui, serão pensados apenas os três episódios iniciais de cada ano que apresentam a filosofia enquanto campo dos saberes humanos enquanto disciplina a ser lecionada.

As cenas iniciais dos episódios do programa seguem um mesmo princípio: apresentar reflexões filosóficas de um modo mais próximo do cotidiano das pessoas. Sendo assim, qual corpo teria um filósofo argentino em um programa de televisão contemporâneo? Os produtores encontraram uma saída para tal questão: a imagem do filósofo, o seu corpo, nessa produção específica, é o do próprio autor dos roteiros, um pensador em pessoa. Darío Sztajnszrajber interpreta um filósofo, mas ele interpreta a si mesmo, mas se é ele, não é uma encenação. Entretanto, o que se pode ver é uma encenação, pois ela se faz em conjunto estético com diversos elementos que compõem sua *mise-en-scène*. O discernimento entre o jogo de cena entre o corpo real ou fictício do filósofo é radicalmente posto em aporia no segundo e no terceiro ano da série. Sobre o primeiro episódio do primeiro ano, o programa constrói-se a partir das mesmas questões enfrentadas por Rossellini ou por Marilena Chauí. Nos primeiros segundos do episódio referido, Sztajnszrajber está em um ônibus, as primeiras cenas são *flashes* do que irá decorrer em todo o programa, um prólogo em imagens. De repente, há uma interrupção do fluxo imagético por um movimento brusco do ônibus, uma aceleração do móvel é captada em câmera lenta, mostrando o filósofo de olhos fechados e todos dentro do ônibus seguindo a inércia desse movimento, seus corpos seguem o sentido contrário do “corpo” do ônibus.

O pensador, no meio do povo, movimenta-se como todos e com todos, num lugar extremamente usual. Nesse percurso, situações cotidianas são construídas junto com explicações que interessam para a filosofia, mas esse movimento é todo voltado para uma didática. A filosofia é ensinável desde que se apresente de forma simples. Em Rossellini, Pascal se apresenta como o inventor do ônibus, como alguém que melhora o movimento da sociedade. Sztajnszrajber viaja em outra temporalidade, viaja nesse transporte inventado por um filósofo, viaja para explicar a diferença entre senso comum, conhecimento científico e filosofia, viaja para estar em seu tempo. Seja numa situação limite, como a morte, ou no não-

funcionamento do sinal de parar do coletivo ou na análise do óbvio como não óbvio. Nesse momento, o programa se assemelha ao livro de Chauí, o porquê de tal afirmação será explicitado posteriormente. A tônica desse passeio pelo filosofar é que o pensador argentino contempla as situações e versa sobre elas, ora com olhar de assombro ora com ares de tédio. Ele corre junto com alguém prestes a chegar atrasado no emprego, na corrida, labora saberes. Quando uma senhora versa sobre a visão prosaica sobre a lua, ele sobrepõe suas palavras às dela e explica o teor de senso comum que há nas explicações da mulher. A maiêutica socrática mistura-se às questões sobre o assombro filosófico num parto feito no ônibus, um nascimento-conceito, a criança nasce limpa e com idade avançada.

No segundo programa que inicia o segundo ano da série, o filósofo tal como o faz no primeiro episódio do ano anterior, constrói questões que perfazem o universo filosófico, só que, agora, numa fila de cinema, observando as pessoas com seus ingressos ou comprando pipoca; novamente, o corpo do filósofo junto com as pessoas comuns. O filósofo em seu tempo, numa relação cuja ideia é ensinar conhecimentos filosóficos. Uma cena capital desse movimento ocorre quando uma mulher, que discute a todo momento com seu namorado, cruza o seu olhar com o do filósofo, o drama dela será apresentado durante o programa. Ambos construirão algo singular que almeja ser filosófico, ela não será apenas objeto de contemplação, a personagem sabe que está sendo observada. Sztajnszrajber, em sua construção, contará, de certa forma, com a sua participação. A mulher observada é ignorada pelo seu namorado, mas não pelo filósofo. O filme ao qual todos assistem é um suspense, retrata o rapto de uma mulher. Ela foi sequestrada porque o personagem principal do filme, um escrivão, se torna bem-sucedido e causa inveja em um dos companheiros de trabalho. O motivo do sequestro é a vingança e o ódio, pois o sequestrador desejava galgar o cargo e a promoção que lhe foi negada e dada ao escrivão.

Esse enredo aborda uma lógica do “de fora” que está dentro, o filme todo utiliza a tecnologia 3D, os espectadores, para melhor enxergarem o filme, usam óculos especiais, artefato que faz a plateia confundir o real e o virtual a ponto de todos, no espaço vazio, tentarem tocar nas cenas do filme, gritarem ou se emocionarem, como se estivessem nas situações vivenciadas pelos personagens, assim, a fronteira entre o real e o virtual torna-se tênue, indiscernível. “De fora”, pois o filósofo retira seus óculos quando o filme começa, assim, ele forma uma espécie de “plateia” da plateia, contemplador do drama da mulher que não para de discutir com seu namorado na fila da frente e, ainda nesse ínterim, o filósofo explica, “dá” uma aula sobre questões relacionadas à origem da filosofia, a *arché*. Mas ora o filósofo está na plateia, ora aparece nas cenas do filme que ele está assistindo, não como

participante, mas glosando de forma fragmentária o que há de filosófico em tudo que está acontecendo. Há momentos, também, que suas elucubrações não estão em consonância com as imagens que estão sendo vistas, o que causa certo estranhamento. A trama chega ao final, a mulher ignorada pelo parceiro olha fixamente para Darío, que acabara de explicar três origens para o filosofar. Uma delas seria experimentar situações-limite, em romper com certas lógicas impostas aos seres humanos.

A personagem levanta da cadeira, começa a caminhar, e todos retiram os óculos 3D para enxergá-la e acompanham os seus movimentos, assombrados (uma outra origem do filosofar: o assombro), parecem não entender o que está sendo visto, menos o filósofo que, serenamente, observa tudo. A mulher some do cinema e quando finalmente seu companheiro a nota, ou melhor, nota sua ausência, todos da plateia apontam para o filme e lá está ela nos braços do herói. Na realidade, ela é a esposa do escritor, valorizada virtualmente e desvalorizada no mundo real ou o real pela ótica virtual é que seria o ficcional, essa fronteira se dilui e se torna indiscernível. O filme deixa de ser em 3D. O próprio escritor “real” também está na plateia do cinema e é o primeiro a apontar o dedo para a película e mostrar para o namorado da mulher onde ela, atualmente, se encontra. O rapaz “de verdade” é o que está com o ex-namorado na plateia ou com a ex-namorada na película? A resposta a essa questão, provavelmente, se volta a outro corpo: ao do telespectador. Para complicar essa equação, o rapaz que recolhe o tíquete de entrada chama Darío pelo seu nome próprio, ou seja, Darío é o Darío. Então, Darío é autor e personagem ao mesmo tempo? Seria Darío um corpo real ou fictício de um pensador que os espectadores estão contemplando? Novamente, Sztajnszrajber observa esses vários dramas e constrói, a partir deles, explicações úteis para a filosofia ou para tentar explicar as implicações desse saber na cotidianidade.

Por fim, o terceiro episódio constrói uma narrativa diferente, embora nos dois primeiros a filosofia seja construída no cotidiano, de modo que o filósofo se assemelha a um cronista, havendo uma separação nítida entre quem contempla e o objeto contemplado. Há uma distância, a mesma que antes fora citada nas páginas anteriores deste trabalho sobre o filósofo em cenas prosaicas. A tentativa, agora, não é a de contemplar situações, é a de vivenciá-las, vivenciar a filosofia, não como Neo, que é um exemplo, uma metáfora de trechos de pensadores e nem sequer sabe disso. Não como Descartes, que deseja fechar os olhos e elidir as imagens, não como Pascal, que mal consegue ficar em pé. A tentativa de Darío, agora, seria tornar-se um filósofo capaz de vivenciar e ser consciente do teor filosófico de suas ações, de seus contextos e dramas, num movimento que, ao invés de torná-lo uma ilustração de um pensador, de um Mito, de um documento, o constitua como homem.

Nesse episódio, o próprio Sztajnszrajber aparece como ele mesmo, mas numa obra fictícia, o que apresenta uma fronteira difícil de delimitar. Novamente, é o homem real ou uma ficção? É um filósofo ou um personagem criado por ele? Ou o personagem é real e o filósofo é fictício? Um “Jogo de cena” filosófico. O episódio também se reporta ao mito elaborado por Platão, mas, na atualidade, na Argentina. Nesse atual, o ser humano é um prisioneiro acorrentado em uma caverna metafórica. Quem explica essa correlação entre estar preso na modernidade e o Mito seria um filósofo ou uma ideia ficcional do mesmo?

Em algumas passagens do seu programa, Sztajnszrajber narra seu drama em primeira pessoa, os personagens clamam por seu nome. Sua filha vai visitá-lo e, nesse ínterim, ele explica o texto platônico. A famosa cena-clímax da ascense do prisioneiro que, ao sair da caverna, contempla o sol é contada por meio de imagens e por uma narrativa. Esse episódio possui vários enlances e peripécias ao estilo das tragédias pensadas por Aristóteles, talvez, a mais importante delas, é apresentada quando Darío descobre, no fim do episódio, promovendo uma releitura do Mito, que, ao sair da caverna, ele entrou em outra ainda maior, que, por sua vez, está inserida em outra maior e, assim, infinitamente. Sztajnszrajber explica seu aprendizado aos seus colegas de cela. Este episódio termina como os outros dois terminam, todos os que participaram das cenas e encenações estão reunidos. Em silêncio e estáticos, eles ouvem Sztajnszrajber, que fica no centro da imagem, o protagonista-filósofo discorre sobre possíveis leituras do que fora visto e todos ao seu redor parecem, finalmente, entenderem o contexto vivenciado, não-filosofia e filosofia constroem-se reciprocamente.

Darío desconstrói respostas unívocas sobre como interpretar seu programa, ou melhor, como ler ou estudar filosofia. Ele cita o caráter inalcançável de uma resposta definitiva e as dificuldades enfrentadas pelos filósofos que, ao elaborarem perguntas, veem-nas desdobradas em mais e mais porquês, como na lógica da frase sobre o documentário *Meu Arquiteto* (2003): “meu pai só me deixou dúvidas”. Entre um e outro porquê, o programa *Filosofia a Martilazos* elabora certas sutilezas, tais quais as que podem ser observadas nas contradições e nos deslocamentos entre os corpos. No primeiro episódio, vê-se uma mulher triste, que pode não ter um parecer favorável de seu médico, ou seja, ela pode receber um diagnóstico de uma doença terminal. Ela se senta ao lado de uma garota feliz, a qual está prestes a ser mãe. No segundo episódio, é contada a história de um casal apaixonado, o qual está na mesma fila de uma “pareja”, prestes a se separar. O filósofo, no mundo “real”, assiste ao virtual e, no virtual, “contempla” o real. No terceiro ano, um pensador, ao se libertar de uma caverna, está ainda preso, pois insere-se em outra caverna.

Os três episódios de *Filosofia a Martilazos* sempre se encerram com conclusões inconclusas, pois elas resumem-se em perguntas que sempre se desdobram em outras perguntas e nunca têm fim. O saber do filósofo é uma busca por um objeto inalcançável, o corpo do filósofo - mesmo no âmbito da didática, da imagem - procura algo que ele jamais possuirá e, mesmo assim, sempre buscará. Essa busca pelo inalcançável cria ambiguidades, pois qual conteúdo didático precisa de uma busca como essa? Em qual universo imagético estaria inscrita essa procura sem fim da filosofia? Será que, realmente, há a necessidade de unir imagem, filosofia e didática? Como não anular esses termos e ainda constituir-los juntos? A partir dessa junção, um-algo surge, o movimento interno dos programas produz desconstruções dos termos debatidos em suas narrativas. Principalmente, sobre o amor, sobre como qualificar algo como útil ou inútil e o que seria o óbvio?

No que diz respeito à obviedade das coisas, esse tema se alinha aos textos de Marilena Chauí, em *Iniciação à Filosofia* (2012), citado linhas atrás, pois tanto o programa argentino quanto a filósofa brasileira - se utilizam das críticas marxistas sobre o escamoteamento das ideologias dominantes. Os símbolos do consumo alienante são como as “sombras” vistas dentro da caverna e o corpo do filósofo pode construir um desvelamento desse sombreado, dessa alienação. Sztajnszrajber faz alusão à uma famosa passagem dos textos de Marx ao preconizar que a filosofia precisa transformar o mundo e isso fica claro quando, no primeiro episódio do programa, a relação de submissão entre funcionário e patrão é desfeita, pois o empregado, conscientemente, quebra o computador que o coisificava. Pode-se observar essa mesma temática no terceiro ano de veiculação do programa, mais especificamente quando são dados exemplos do quanto as pessoas compram, falam e como se comportam, ratificando os anseios daqueles que estão no poder. Nesse sentido, é mostrado o quanto os membros da sociedade se assemelham a títeres, sem vontade própria, alienados de si mesmos.

Darío e Chauí partilham seu olhar filosófico com seus leitores-telespectadores. Seus corpos estão em suas obras ou, então, um corpo criado por eles é partilhado com quem aprecia suas produções, filósofos contra o mundo, contra um mundo que cria uma concepção alienante de mundo. Sobre o pensador argentino e sua produção, pode-se dizer que, nos dois primeiros episódios de *Filosofia a Martilazos*, ainda é enfrentada a questão ilustrativa e documental. Ele contempla as cenas e vai construindo com seu corpo problematizações que são explicadas por meio de dramatizações de forma professoral. O corpo do filósofo, ali, está para palestrar ideias filosóficas, para construir um cenário sobre o melhor entendimento de como seria o filosofar naquele contexto.

No último episódio do programa de Darío, há a tentativa de subjetivação da vida de Sztajnszrajber, ele está preso por utilizar seu programa, ao vivo, para denunciar e demonstrar à sociedade que a televisão é um meio de manipulação de massa. Ele usa a televisão para desmentir a televisão, para questionar se seu corpo também não é uma mentira construída dentro de veículo propício para constituir uma sociedade de consumo, ou seja, mais deslocamentos e constrictões. Entre as possíveis cavernas atuais, ele cita seus medos, seu próprio corpo, o qual é visto em um programa televisivo e tenta elaborar autorreflexões, que tenta responde com dificuldade se é ou não uma manifestação alienante? Darío diz que um liberto da caverna jamais conseguiria ensinar sobre tal libertação, como no *Sócrates*, de Rossellini ou na cena do filme *Matrix* (1999), em que Morfeu diz a Neo que pode apontar a ele o caminho para obter saberes que o auxiliará a entender a *Matrix*. Entretanto, ele não pode ensinar a atravessá-lo. Sair da caverna e quebrar os grilhões é um ato intransmissível. Essa negativa anula o corpo do filósofo como exemplo didático e, ainda, seguindo a lógica do programa de Darío, acaba por intensificar a dissensão entre o drama deste pensador e os trechos ilustrados do texto platônico, pois fica difícil sustentar que existe um indivíduo singular e suas vivências nesse episódio. Mas, ainda há um corpo ali, talvez, um corpo metaforizado, um corpo-sonho ou corpo-utópico, o qual tenta repotencializar um texto-arquétipo no mundo contemporâneo. Um corpo devorado pela tentativa de dar uma aula “viva” sobre o Mito da Caverna. Embora nessa tentativa ainda há uma subjetividade, pois na fabulação do drama entre a imagem real ou fictícia de Sztajnszrajber há escolhas e singularizações, há percepções filosóficas que não são construídas pelo acaso, são as escolhas dele; mas que, ainda assim, intensificam a seguinte questão: o corpo singular de um pensador, seu drama, seus sentimentos, sua vida, seriam captados por imagens oriundas de um texto didático sobre o labor filosófico repotencializado no atual? O disjuntivo acontece porque o “corpo” do apresentador do *Verdad e Mentira*, no último episódio, é construído a partir de um outro corpo, de uma outra origem, ou seja, por uma existência que está fora das telas e que, por si só, se constitui no indizível entrechoque das palavras com as vivências. Entretanto, por outro lado, nesse mesmo episódio do programa televisivo, a ideia é que, mesmo fora de uma caverna um pensador pode encontrar-se dentro de outra maior ainda, e aquilo que é tido como corpo “real” pode ser o corpo ficcional. Sendo assim, tudo que fora considerado uma ilustração ou uma forma documental é, na realidade, a subjetividade do filósofo. O corpo de Darío tenta rasgar tais fronteiras e se imiscuir nelas, tanto que, na cena final do programa, todos os atores - os presidiários, os produtores, os policiais, Daríos num Darío (?), os câmeras - se abraçam e mostram que tudo era, apenas, uma encenação de um Mito, mas esse momento

também não seria parte do roteiro? Um jogo de cena de um jogo de cena. A vida “real” do filósofo produz um corpo fictício ou é este que origina a vida “real” para uma produção *áudio-visual-didática*?

Todos esses corpos criam corpos. Um filósofo, ao entrar no movimento docente, escolherá seus materiais e construirá corporeidades em um processo sempre por se fazer. Como aqui. Este trabalho é um *fragmento-rascunho* que visa refletir sobre a possibilidade de construir uma fábula em uma *filosofia em imagens*. Para tal, intentou-se unir diversos corpos - o de Darío, dos pensadores do Rossellini, de Chauí, do PCN + (2002), do *Meu arquiteto*, de Angeli, o cartunista, do Sofressor e de Rancière - não apenas para a construção de uma tese acadêmica, pois quem a produziu acaba por desdobra-se sobre si mesmo. O pensador - qualquer um -, ao inserir-se nesse movimento, também será convidado a se dizer, a se autoquestionar, a refletir sobre si, sobre a alteridade da imagem, da didática e da filosofia. Sendo assim, entre tantos possíveis assombros, talvez lhe ocorra que uma imagem não é filosófica apenas porque está inserida em um livro, em um filme, em um quadrinho ou em um programa televisivo que aborda a disciplina de filosofia, ou, sequer, em um trabalho acadêmico que pense tudo isso.

Mesmo aqui há a necessidade de colocar em xeque quaisquer proposições. Neste trabalho, são apresentados corpos pensando corpos, que, para se constituir, terão que se dessemelhar das imagens vigentes, oficiais, frases-imagens-editais e de uso ordinário. Criar dessemelhanças é colocar em dúvida, desfigurar, desestruturar e dar visibilidade às tentativas de apagar as diferenças e os conflitos que surgem do encontro entre imagem, filosofia e didática. Dessemelhar é “denunciar” e tornar visíveis as disjunções que surgem dessa tentativa de apagamento de todas as problemáticas próprias de cada um desses três elementos e do encontro entre eles. É, ainda, se reportar ao pensamento deleuziano e relevar a hipótese segundo a qual existe uma espécie de invisibilidade do não-oculto, um movimento que se constitui num embate entre o dizível e o indizível construído a partir das diferenças ao invés de negá-las. Ou seja, construído entre uma forma documental, subjetiva ou ilustrativa, entre um *em*, *com* ou *contra* seu tempo... entre todos esses entres surgem fraturas, fissuras e dessemelhanças. Dessemelhar cria corpos atravessados, desviados, rasgados e constituídos por embates entre o universo imagético, filosófico e pedagógico, em que cada qual possui sua singularidade, cada qual está em conflito com os outros dois elementos; conflito que, ao invés de anulá-los, os potencializa para, juntos, criarem e desconstruírem aquilo que carregará um estranho nome, o qual alguns, em diversos materiais educativos, tentam definir como corpo, o corpo do filósofo.

município brasil

seria piada se não fosse pela falta de educação

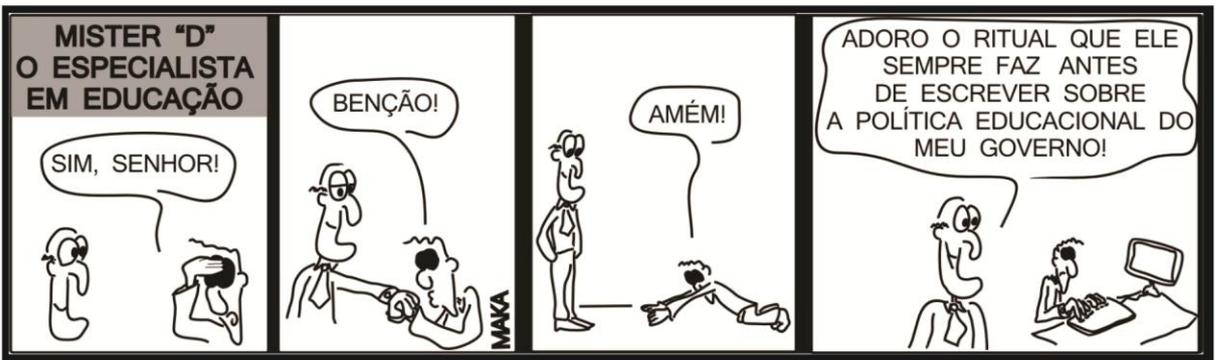




Trabalho selecionado para 25º Salão Universitário de Humor de Piracicaba - Unimep.









Capítulo VI

E a imagem ainda
continua pensativa...

cenar conectadas com a *UNFLATTENING*.
cada texto-legenda, a seguir, dentro do quadrado branco,
sugere uma reflexão,
acompanhada pela imagem ao lado de um ser-humano nadando
nas profundezas de uma água escura.
como são seis as
legendas tem-se o mesmo número de posições
do nadador.
ora ele está de braços abertos,
quase sem respiração, ora vê um cardume
de jacarés, um bailarino sem chão,
quase à deriva esse skatista deleuziano,
na sétima legenda, beija uma orca.
outra particularidade dessa *imagéité*:
conforme as legendas vão descendo,
o enquadro no nadador vai se distanciando,
até ele ficar quase invisível.
ao mesmo tempo, mostra-se o cenário onde ele nada:
dentro de um olho enorme.
e, por fim, quando ele emerge, percebe-se que

LINGUAGENS SÃO PODEROSAS FERRAMENTAS
PARA EXPLORAR AS GRANDES PROFUNDIDADES
DE NOSSO CONHECIMENTO.

MAS COM TODA SUAS
FORÇAS, LINGUAGENS TAMBÉM
PODEM SE TORNAR ARMADILHAS

SUAS FRONTEIRAS SÃO UM ENGANO
PARA A REALIDADE

ENCONTRAMOS A NÓS MESMOS
MUITO PARECIDOS COM SERES
PLANOS, CEGOS PARA
POSSIBILIDADES ALÉM DESSAS
ARTIFICIAIS FRONTEIRAS

FALTANDO EM AMBOS A
CONSCIÊNCIA E O
SENTIDO DO FORA

O MEIO, NÓS PENSAMOS
EM DEFINI-LO COM O QUE PODEMOS VER



COMO S.I. HAYAKAWA DESCREVEU A SITUAÇÃO:
 “NÓS SOMOS PRISIONEIRO DE ANTIGAS ORIENTAÇÕES
 EMBEBIDAS EM LINGUAGENS QUE NÓS HERDAMOS”.

ESTA DISCUSSÃO TEM SIDO CONDUZIDA AMBIGUAMENTE
 - SUSPIRANDO DENTRO DO MUNDO DAS IMAGENS
 E DOS TEXTOS - APARECENDO DE AMBOS LADOS

e, por fim, quando ele emerge percebe-se que
 ele estava submerso em sua própria íris,
 íris-filosófica.
 a imagem que está aqui,
 nessas palavras,
 é metade de seu rosto sendo
 refletido pela superfície
 da água.
 seus olhos miram
 para o leitor.
 o reflexo no espelho-água
 intensifica esse olhar e acusa
 uma mestiçagem

PINTURAS ANCORADAS
 DE PALAVRAS

TEXTO IMERSO
 NA IMAGEM

os textos-legenda que estão dentro dos quadrados
 não são daqui e sim da *Unflattening*.

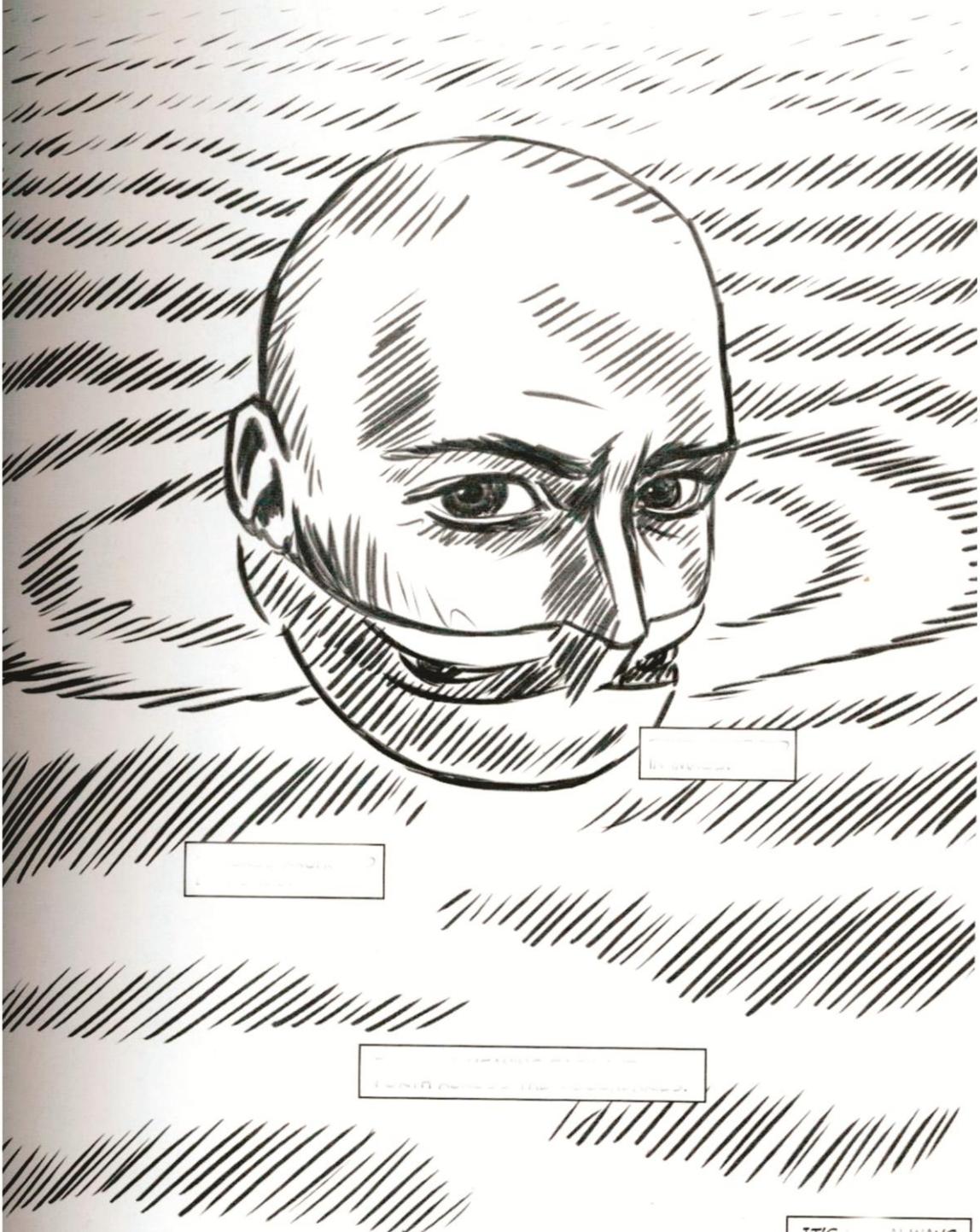
RELAYING SIGNIFICA VOLTAR E
 QUATRO CRUZAMENTOS DAS BORDAS

os textos-legenda que estão fora dos quadrados
 são daqui e não da *Unflattening*.

ISSO NEM SEMPRE
 FOI DESTA MANEIRA...

os textos-legenda que estão aqui são daqui, todos.

... LANGUAGES WE HAVE INHERITED.



a imagem que está aqui não é daqui e é daqui.

IT'S ... ALWAYS
DONE THIS WAY...

ELE NADA.

ELE

NADA.

NADA.

ELE NADA.

ELE

NADA.

A IMAGEM É?

NADA.

NADA.

O TEXTO É?

NADA.

NADA.

NADA.

O CONCEITO É?

NADA.

ELES, JUNTOS, SÃO O QUÊ?

imag

*imagéités de
legendas em dissenso
com duas
frases-imagens-editais:*

E ei-lo triplo ou mestiço, habitando as duas margens e vagando pelo meio, ali para onde convergem os dois sentidos, mais o sentido do rio que corre e o sentido do vento, mais as inclinações inquietas produzidas pelas braçadas, e as numerosas intenções que provocam decisões; neste rio dentro do rio, rachadura no meio do corpo, forma-se uma bússola, ou rotunda, de onde divergem vinte sentidos ou cem mil.

Nunca mais saberei quem sou, onde estou, de onde venho, aonde vou, por onde passar. Num primeiro momento, o corpo relativiza o sentido: que importa esquerda ou direita, desde que fique junto a terra?, diz. Mas no meio da travessia, mesmo o solo lhe falta, acabam os domínios. Então o corpo voa e esquece o que é sólido, não mais na expectativa das descobertas estáveis, mas como instalando-se para sempre em sua vida estrangeira. Ou extraditada, mestiço-proscrito constrói suas imagens. Dentre milhares de frases surge uma forjada no entre passagens: “Mestiço, de certo modo, filósofo. Filósofo, de certo modo, mestiço”.

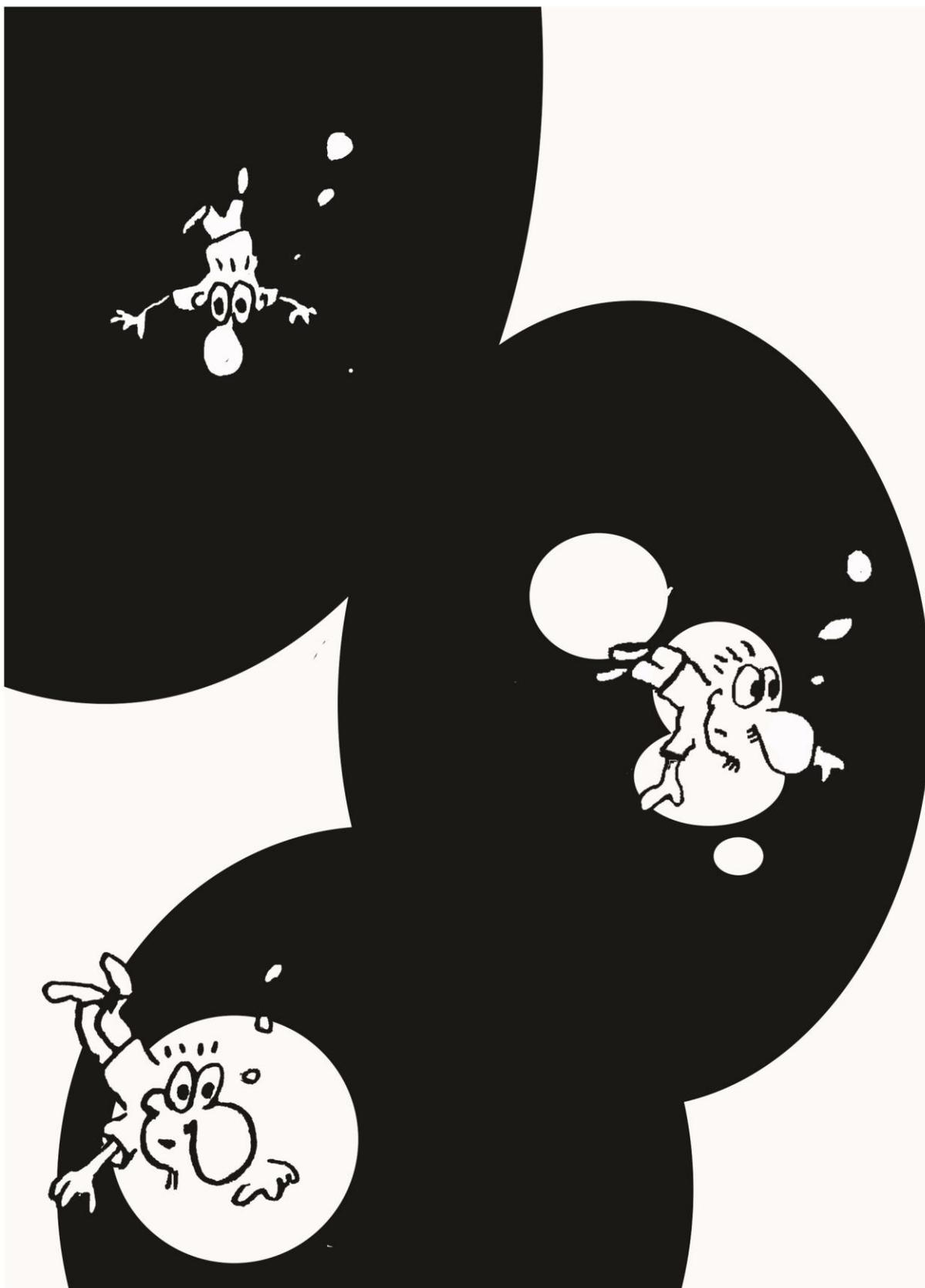
unfla

imag

E a marquesa ficou pensativa. Pensativa, a marquesa pode pensar em muitas coisas que aconteceram ou que acontecerão, mas de que nunca saberemos nada: a abertura infinita da pensatividade (e, está justamente aqui sua função estrutural) retira essa última lexia de qualquer classificação.

E a imagem ficou pensativa. Pensativa, a imagem pode pensar em muitas coisas que aconteceram ou que acontecerão, mas de que nunca saberemos nada: a abertura infinita da pensatividade (e, está justamente aqui sua função estrutural) retira essa última lexia de qualquer classificação. Assim como a marquesa, a imagem é pensativa: plena de sentido (como vimos) parece manter sempre em reserva um último sentido (que não é a sua anulação, mas o contrário, o seu reconhecimento), esse sentido suplementar, inesperado, que é a marca teatral do implícito, é a pensatividade. *Em que pensa?* É a pergunta que temos vontade de fazer à imagem ou à marquesa, estimulados por seu convite discreto; mas mais tortuoso do que todos aqueles que acreditam livrar-se da pergunta respondendo: *em nada*, a imagem não responde, e dá ao sentido seu último encerramento: a suspensão. Suspensão que dá a oportunidade a novas continuidades. Direções infinitas são lançadas pela pensatividade, elos forjados e forjadores de novos elos. Filosofias de filosofias que fazem das imagens uma marquesa, talvez: marquesas.

cenas conectadas com a UNFLATTENING.
cada texto-legenda, a seguir, dentro do quadrado branco,
sugere uma reflexão,
acompanhada pela imagem ao lado, de um ser-humano nadando
nas profundezas de uma água escura.
como são seis as
legendas, tem-se o mesmo número de posições
do nadador.
ora ele está de braços abertos,
quase sem respiração, ora vê um cardume
de jacarés, um bailarino sem chão,
quase à deriva esse skatista deleuziano,
na sétima legenda, beija uma filosofia.
outra particularidade dessa *imagéitté*:
conforme as legendas vão descendo
o enquadro no nadador vai se distanciando,
até ele ficar quase invisível,
ao mesmo tempo, mostra-se o cenário onde ele nada:
dentro de um olho enorme.
e, por fim, quando ele emerge, percebe-se que



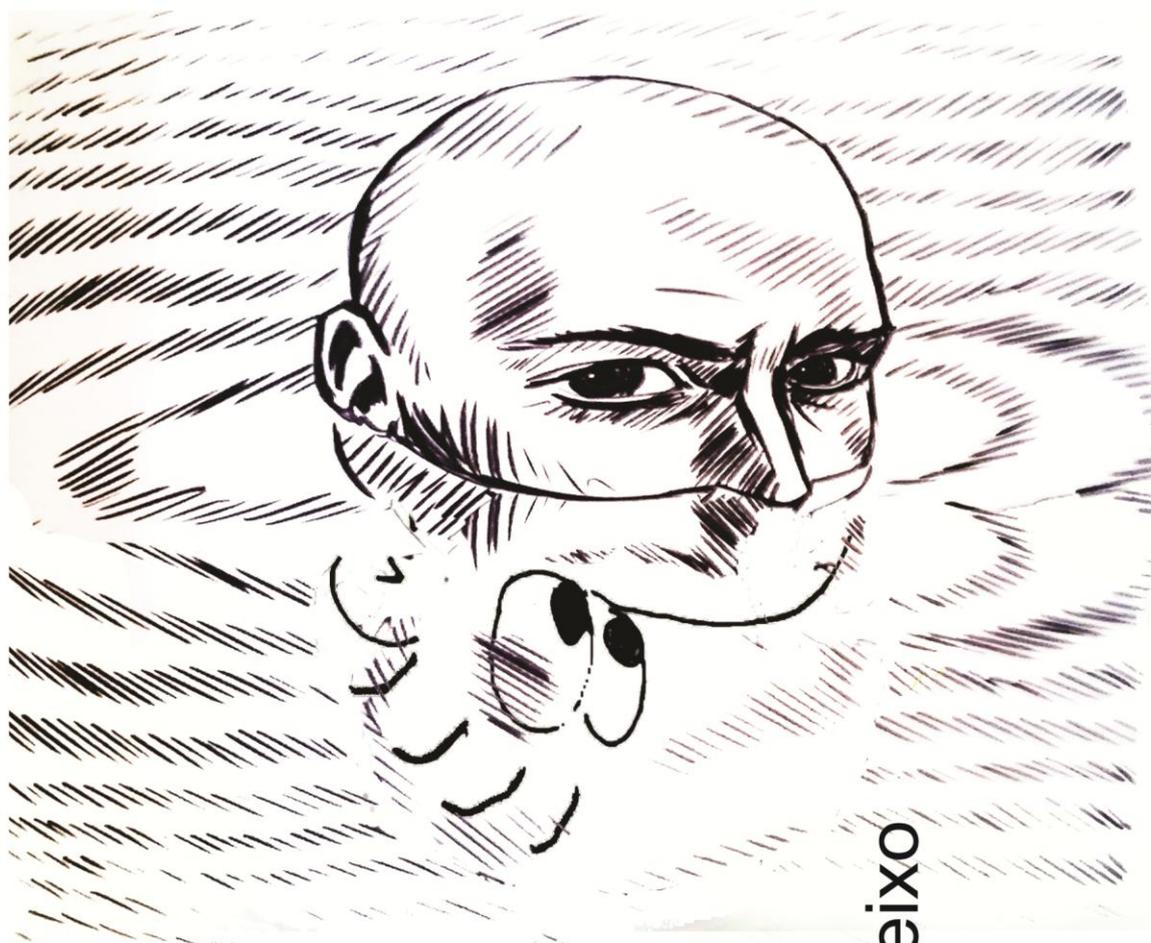
texto imerso na imagem, imagem imersa no texto,
a imagem é, o texto é, eles são. são? o quê?

...a herança, o herdado, é aquilo que nos atribui um certo tipo de tarefas contraditórias, ambíguas: receber, atender, acolher aquilo que nos chega, aquilo que recebemos e, ao mesmo tempo, ter que refazê-lo,



ter que reinterpretá-lo. Somos herdeiros de uma herança. Uma herança que está ali, mas que não deve ser, simplesmente, aceita, afirmada sem mais, mas também e sobretudo ela deve ser reativada em outra forma, em outra condição. Talvez um desvio, talvez uma traição.

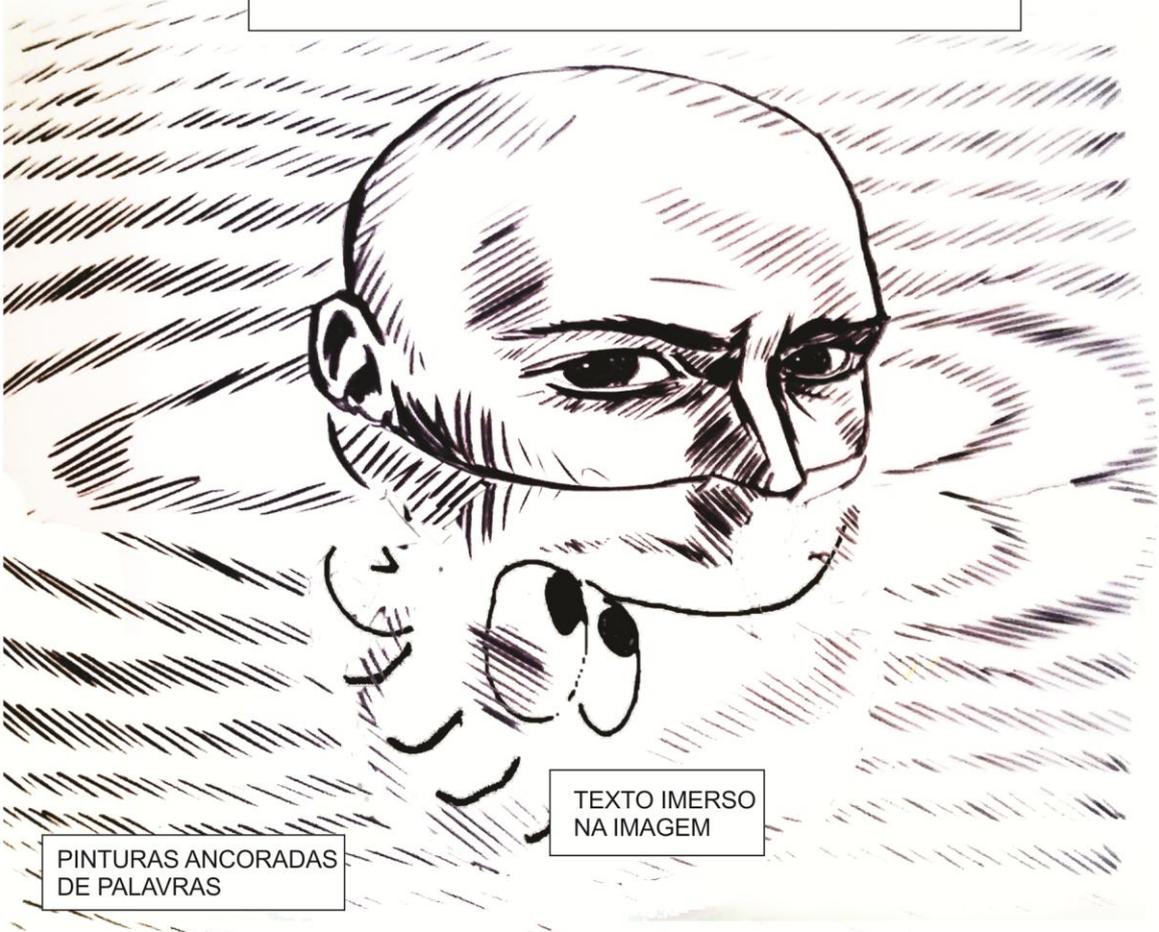
a *Unflattening* e a imagéité, se mestiçam



as conexões geram visibilidades
com. entre. entre o entre. sem
com e entre. no porquê.

a falta de um eixo

na *Unflattening* cria-se um universo
sem centro, sem mais e menos,
norte e sul, meio.



unflatteg it s

ENTÃO, TUDO PODE!

NADA.

ASSIM,
TUDO É VERDADE!

NADA.

QUALQUER COISA PODE SER
USADA POR QUALQUER COISA!

NADA.

NADA.

PORTANTO, UM NAZISTA,
UM GOLPISTA, UM DITADOR,
UM DOGMÁTICO,
UM REVOLUCIONÁRIO TÊM
O MESMO PESO EM SUAS

NADA.

NADA.

NADA.

ISTO FAZ
COM QUE TUDO
SEJA RELATIVO!

NADA.

ISTO É A MORTE DA FILOSOFIA E
DO PENSAMENTO CRÍTICO!
É UMA FORMA DE IMPOSIÇÃO DO SILÊNCIO!

NADA.



seu corpo nu,

talhado em palavras

Silênc

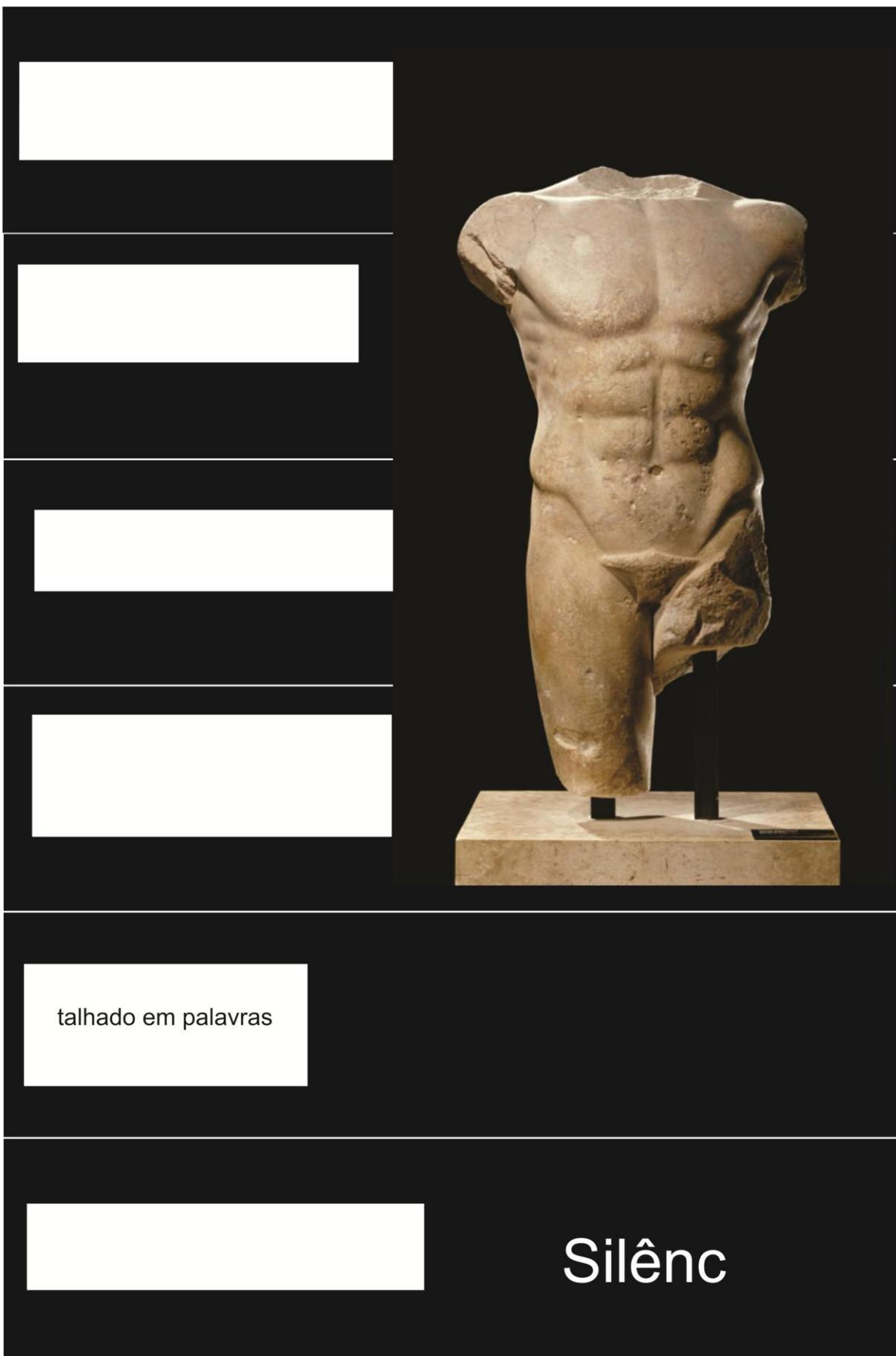
tocá-la, mordê-la

um grito

a boca em
suas curvas

seu corpo nu,
talhado em palavras
deseja tocá-la, mordê-la,
como desejou ontem um outro,
e com a força de um grito
quer roçar a boca em suas curvas,
num movimento de ondas

de ondas.



cio

cio

cio

Silên

só

cio

cio

cio

Silên

cio

só

cio



eu o entendo e o atendo...

Danaïde, convida Philia e Sofos

a se curvarem.

como se repousasse no corpo nu de outra mulher,

ela se prostra, fecha os olhos e se abre

para mundos, se recebem... os lábios mordiscados

cantam um poema no entre pernas,

e suas mãos tremem, gemem,

como línguas a roçar no céu da boca,

agarra seus cabelos, sopra na nuca, sussurro nas orelhas,

peito sobre as costas talhando-se...

je suis toi, je suis moi...

um perfume úmido exala de suas peles,

um conceito em arfar, ardor,

affaire, armar, *arcontecimentos*,

no entre ar, há o entre aiii,

o encontro é um terceiro entre terceiros,

tão leve, enquanto pesar mais de um corpo,

assim, o filosofar se derrete



Silên



cio

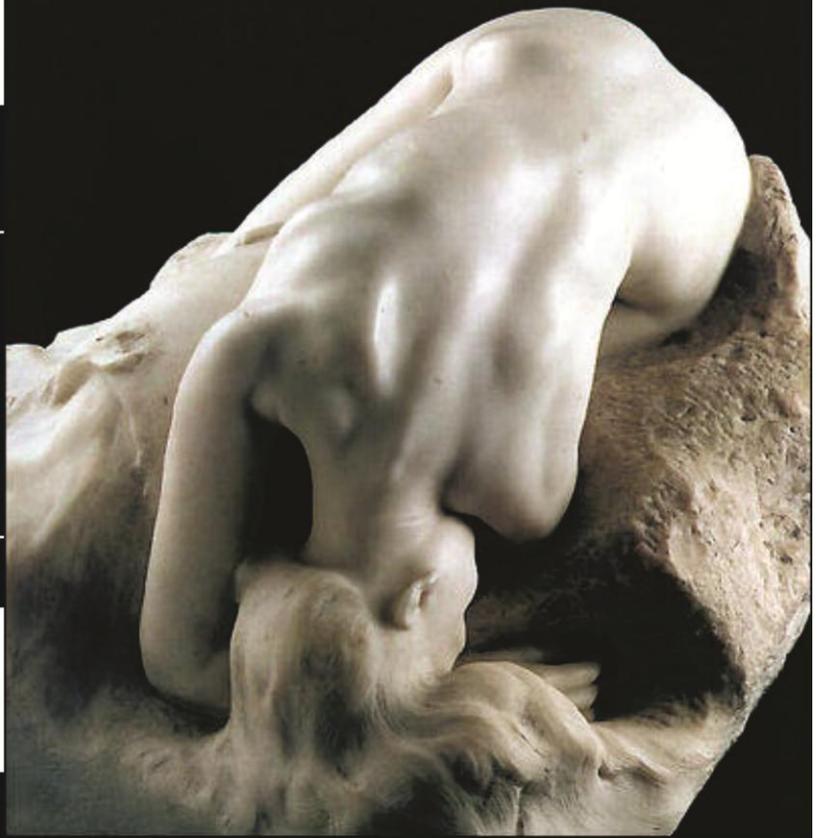
cio

Silên

cio

só

cio



[Redacted]

[Redacted]

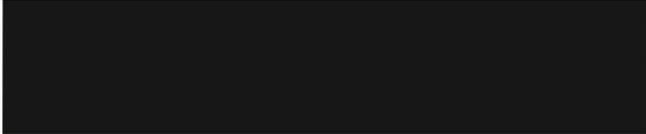
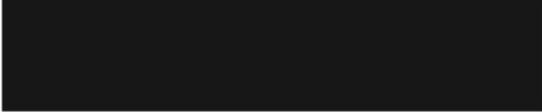
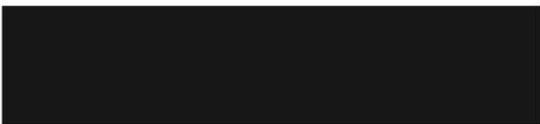
[Redacted]

[Redacted]

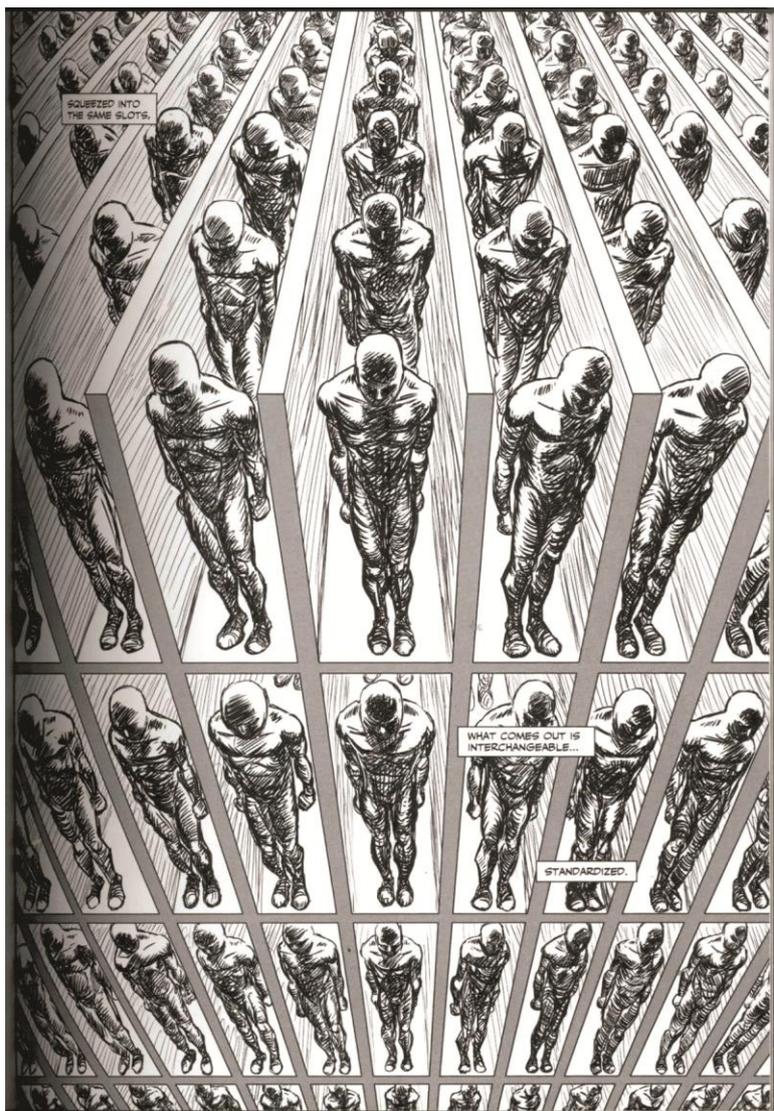
tão leve,
enquanto pesar mais
de um corpo...

[Redacted]

[Redacted]

	
	
	
	<p>como as pedras-cartas, ambos se movem, se suam e escrevem em suas próprias peles:</p>
	<p>fecharei agora meus olhos, tamparei meus ouvidos, desviar-me-ei de todos os meus sentidos, apagarei mesmo de meu pensamento todas imagens de coisas corporais, ou, ao menos, uma vez que mal se pode fazê-lo, reputá-las-ei como vãs e como falsas... assim vivi, antes de tudo isso...</p>
	<p>- ...olhos fechados apenas no amor, no beijo, no riso... com sua testa, toque minha testa, abra os olhos e veja os meus olhos, um espelho d'água que reflete um espelho d'água, somos cores que dançam como arco-íris! a nossa história não será como lágrimas na chuva! e recita para ele algo que sabe de cor:</p>

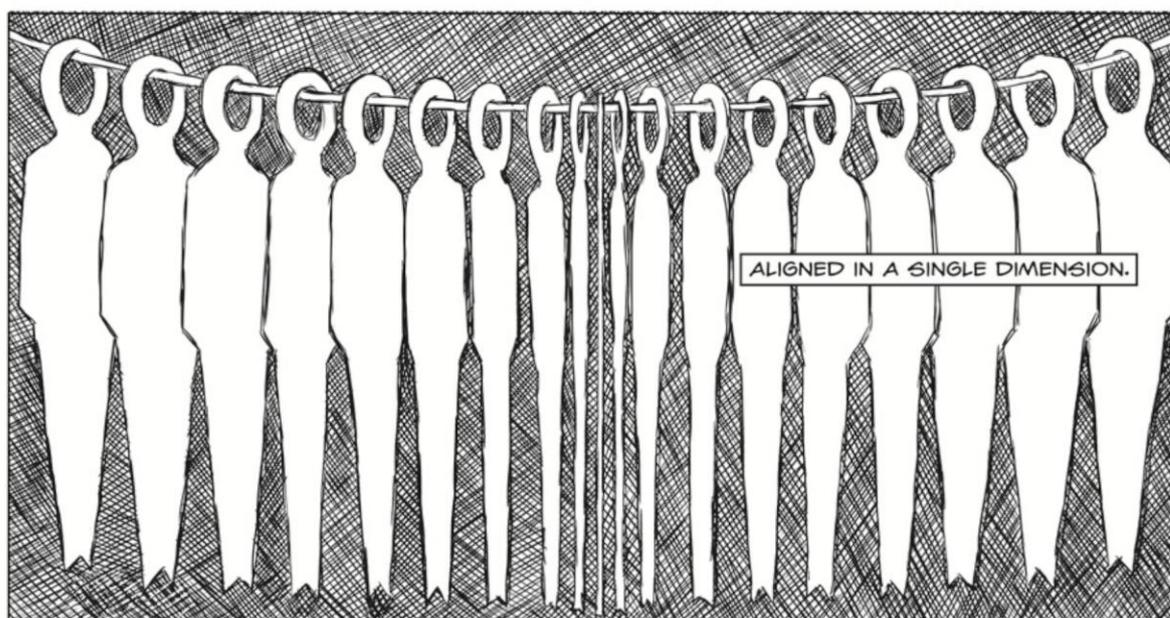
*olhos se falam quando se fecham,
olhos se calam quando se abrem,
olhos são salinas, crateras, minas, cavernas.
quando piscam, descruzam as pernas.
vago, é silêncio caído no remoto.
perscrutador é desejo de terremoto.
soslão é lascivo pudor
macio movimento das asas do beija-flor.
olhos que se olham como cachoeira,
olhos que perfumam olhares com ervas-cidreiras,
olhos que se olham como tufão,
tocam o azul, verde, negro, castanho,
atrás das sete cores desse lago-íris, o estranho
é que ainda há o vedado olhar do coração.*



estar em estado-extradição,
 estar em estado-expulso,
 é ser considerado proscrito por proscritos.
 os que têm o poder
 de expulsar constroem sua república
 suas imagens-república,
 prescrevem os comportamentos
 das imagens numa imagem,
 das filosofias numa filosofia,
 das didáticas numa lei.
 os extraditados são considerados
 inimigos dessa lógica.
 uma ameaça
 a ser apagada.
 suas verdades
 estão sendo sufocadas,
 sulcadas por dogmas alheios
 moldados à imagem e semelhança
 do silêncio.

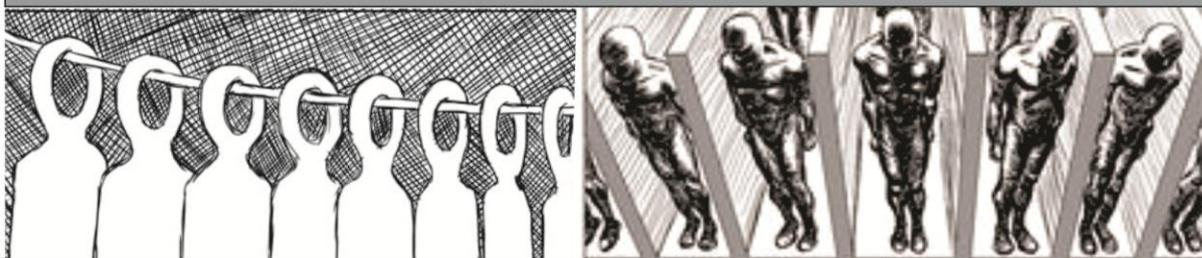
a educação formal volta-se
 para o ensino-aprendizagem
 que objetiva formar o não-rostos,
 a moldura,
 a produção em série de
 seres sem-si-mesmos,
 o produto final seria
 o monolítico homem
 unidimensional
 que se une a essa forja.
 um desses produtos,
 nessas enormes fileiras,
 somente um deles,
 grita e range os
 dentes desejando se
 deportar.
 (talvez, mais de um,
 talvez, todos. talvez!)

I see no-breaking the wall



a higienização da imagem,

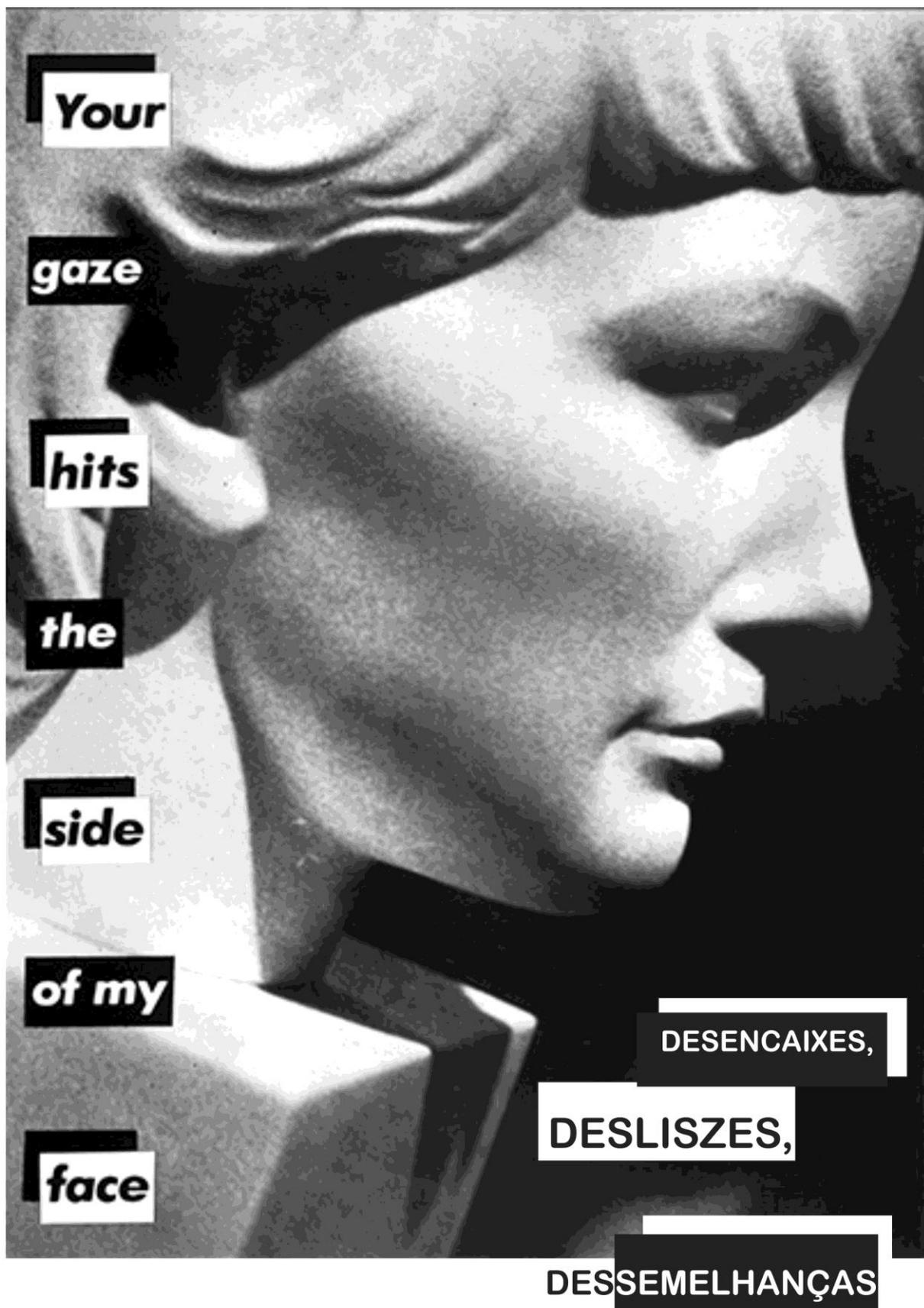
a eugenia da imagem...



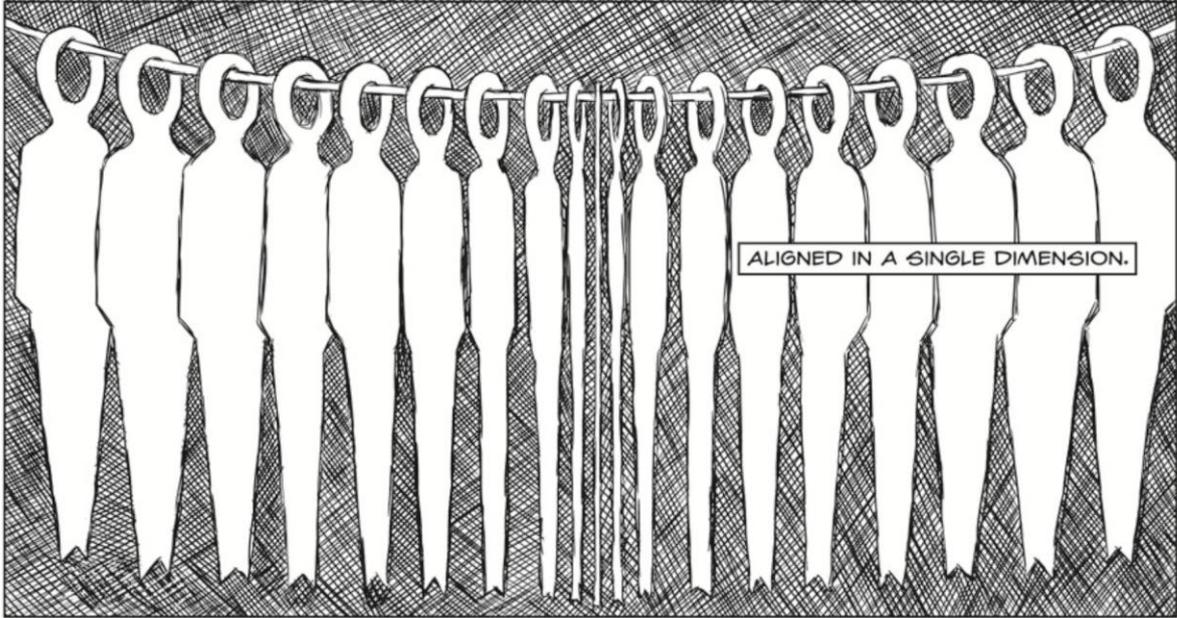
...dão aos muros o que sempre
foi dos muros,
seja os das ruas ou do pensamento.

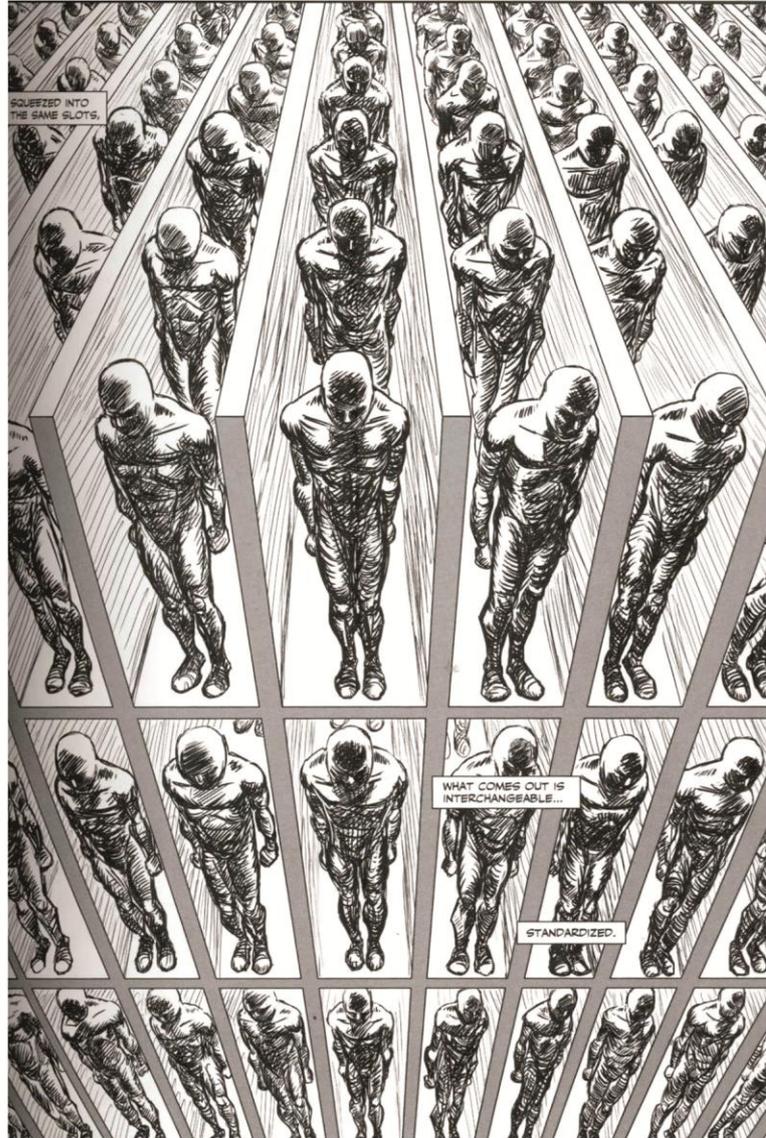
os muros são um deserto subsaariano entre
dois países do norte,
os muros migram afogados para o mar.

Ao olhar os olhares
será visto...

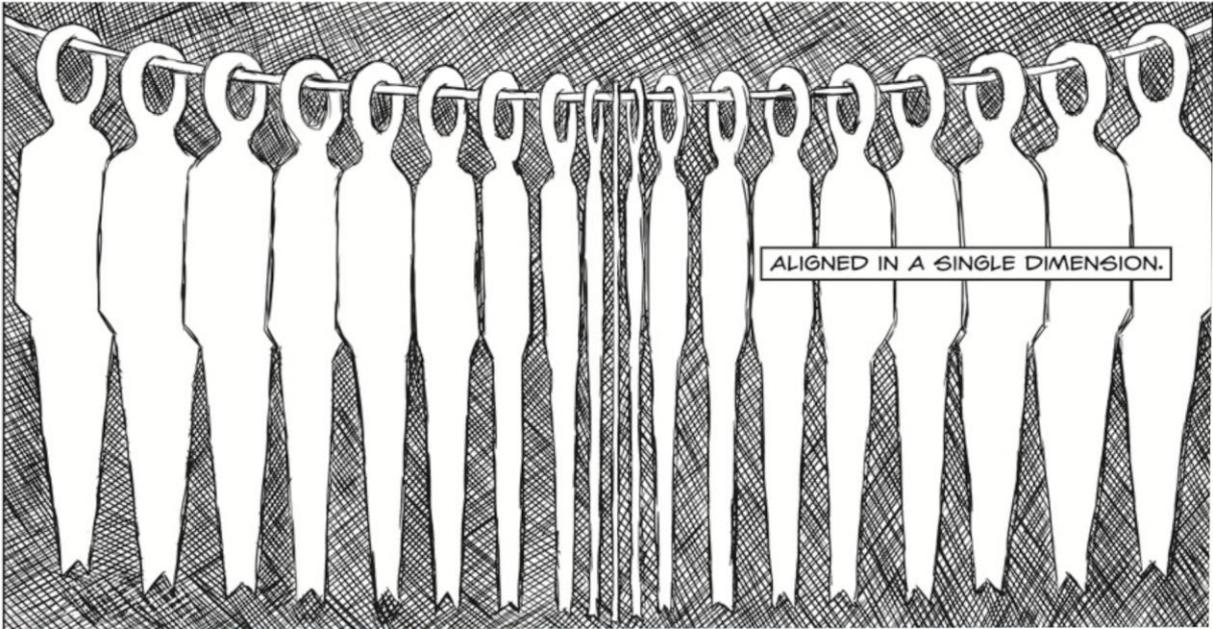


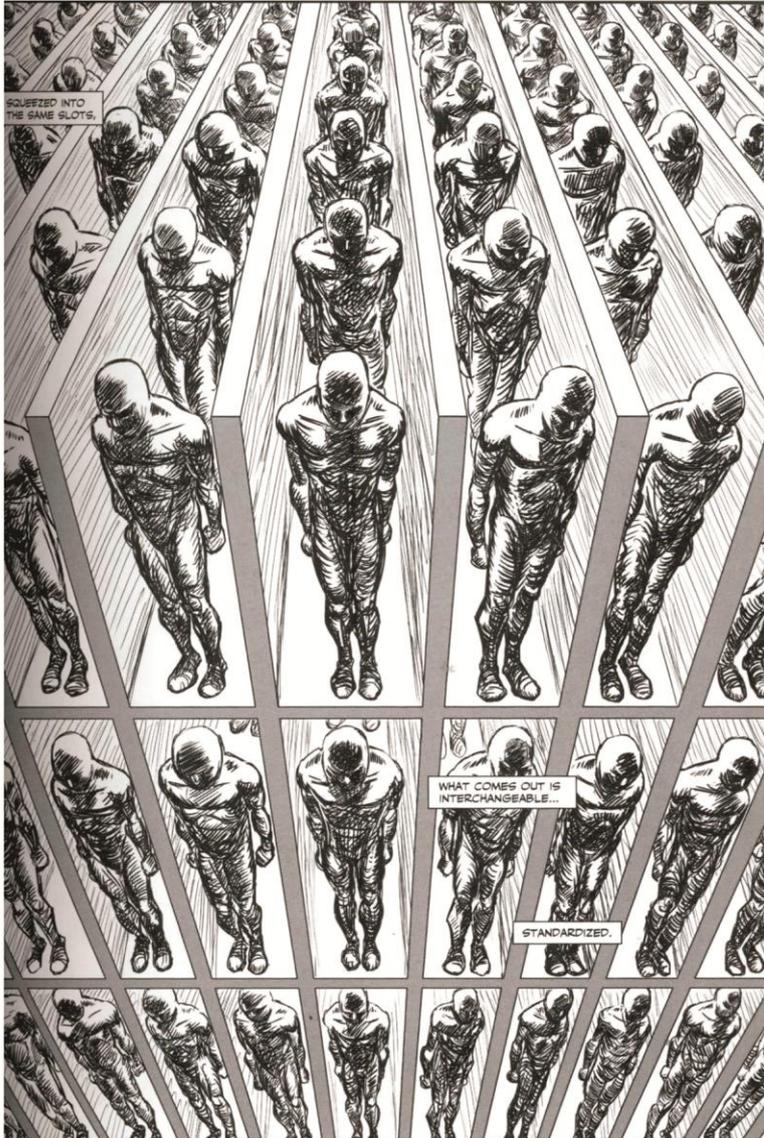
nesta *unflattegéittés*
essas duas imagens

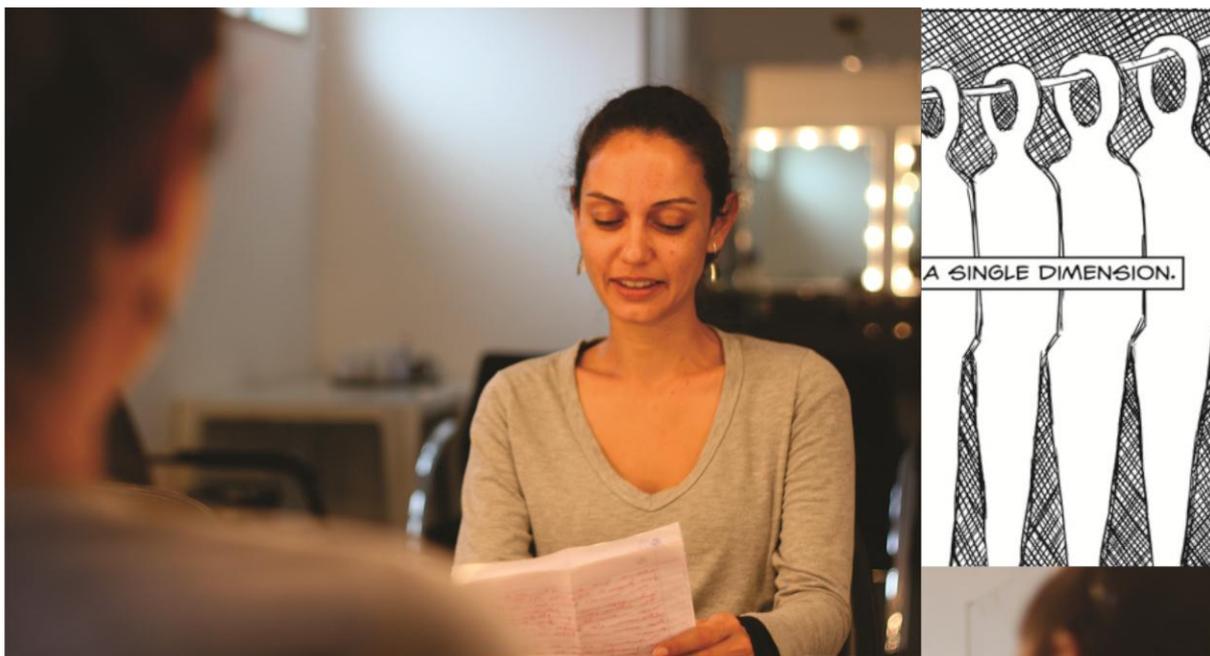




têm outras
legendas



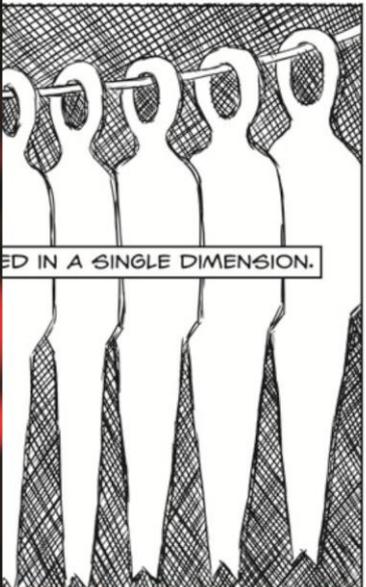




minha filha me
ensinou a
ser mãe...



eu esperava meu pai,
ele ia comprar um



continua a legenda,
vire a página...



isto não é
uma legenda.

o que é
uma legenda?



o que é
uma legenda?

o que é uma
imagem-legenda?

suas feições,
afeições,
sua história,
seu silêncio
e respiração
como seriam aqui?



Gutete Emérita

como seriam aqui?



Leila Alaoui

como seriam aqui?



Brasil

Penhas

ao olhar
os olhares...

nus vemos?

*jogo de cena
em cenas, jogo*

*Ilha das flores
com as flores, jogo*

*jogo do juízo
com o Juízo, jogo*

*jogo do meu arquiteto
jogo, meu arquiteto*

jogo de unflagéittés

Isto não é uma ficção

Isto não é um cachimbo

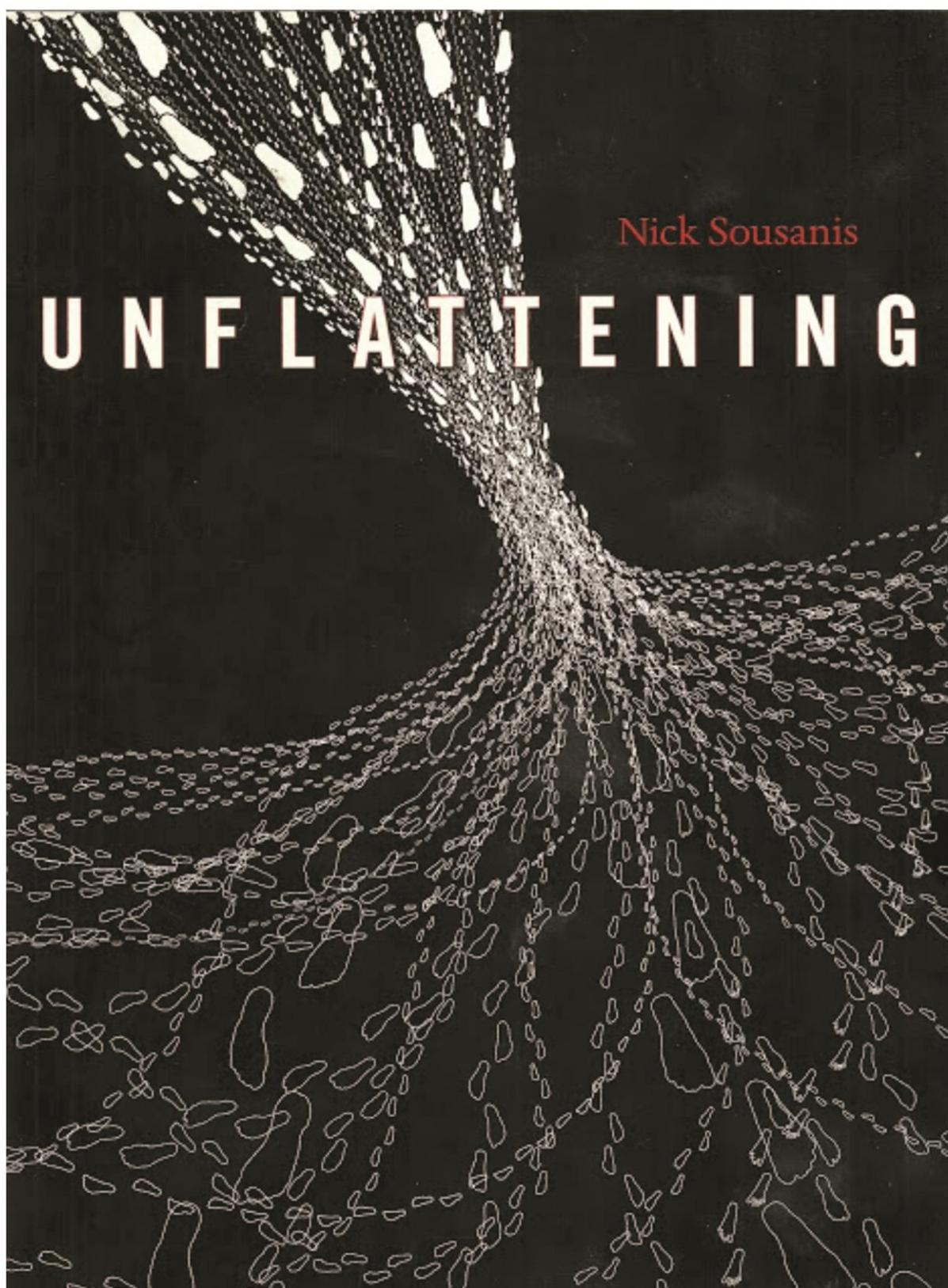
*Se existe um lugar chamado Ilha das Flores
Existiram essas entrevistas.*

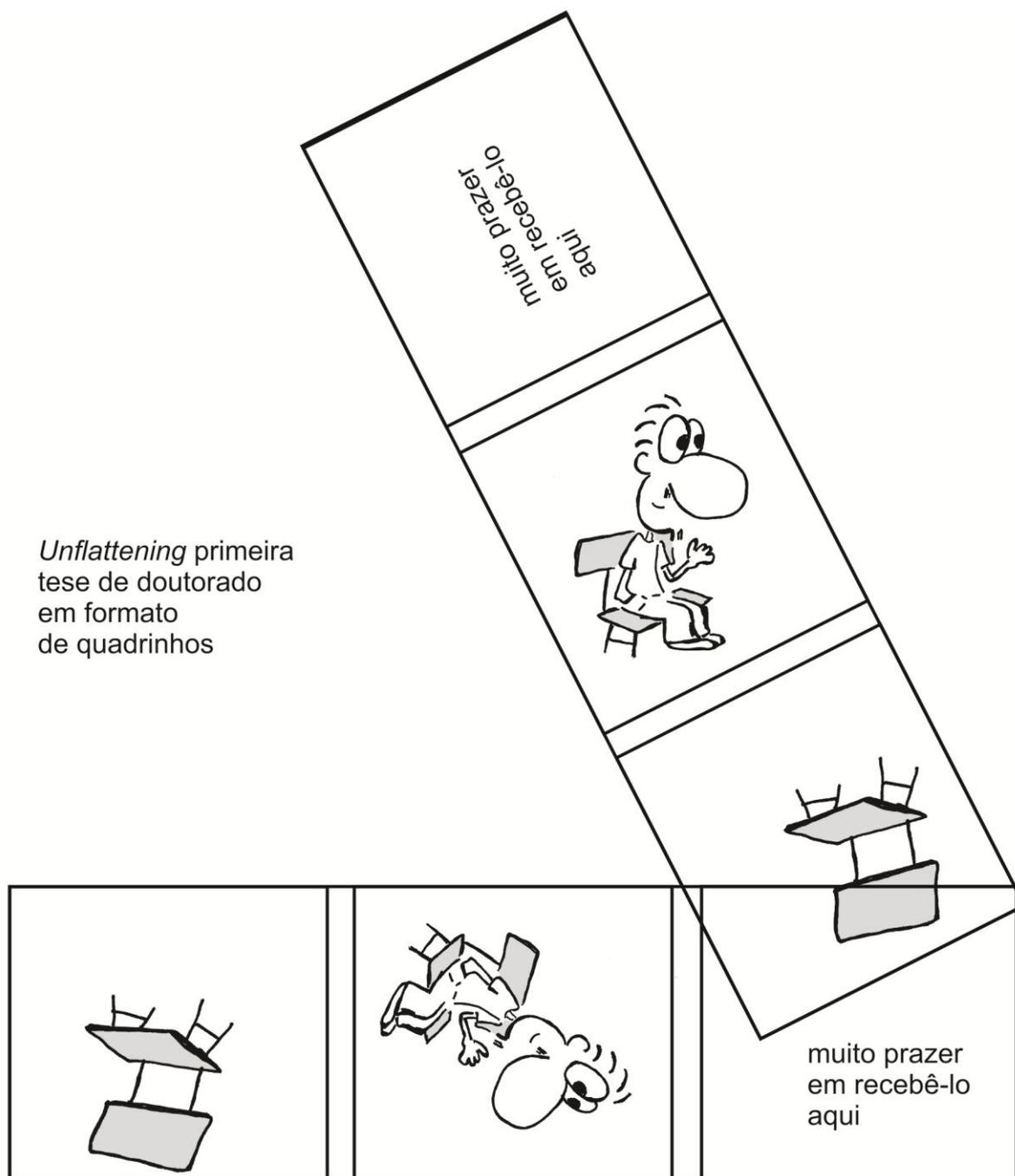
“Traduttore, Traditore”

tradução é uma traição.

isto não é uma tradução.
ou é uma traição?

*o meu “nick-sousanis”
só me deixou dúvidas.*





senhor Sousanis....

Obrigado pelo convite. Você me perguntou o que significa minha “*Unflattening*”. Bem, seria mais fácil dizer para você o que é o livro, então, falar para você o que é “*Unflattening*”. Na realidade, eu estive recentemente pensando sobre isso, porque há uma tradução francesa deste trabalho e eles não usam esta palavra, porque ela não significa nada.

como ela poderia não significar nada?

Bem, eu acho que não significa uma coisa certa. Ela não significa nada em inglês - não é uma palavra que as pessoas usam. O livro é muito mais um argumento sobre o que nós fazemos com os sentidos do mundo muito além do texto – ensinando e aprendendo o que não poderia ser restrito aos limites do quadro desenhado. Então, preferencialmente, estamos falando sobre pensamento visual e multimodal assuntos – de Howard Gardner a Rudolf Arnheim, pessoas que estavam falando sobre isso - quadrinhos apenas deixe-me fazer isso. Sobre o que é o livro, se ele é sobre alguma coisa... Unflattening, ambos, o livro e o conceito, estão falando sobre multimodalidade, sobre interdisciplinaridade, sobre texto-imagem, são ambos (inaudível) ...

uma grande parte do livro é sobre alfabetização visual e linguagem visual e visual percepção. Todos parecem concordar que a alfabetização visual está se tornando mais importante em nossa cultura, pois parece que nós não estudamos ainda muito isso ou não falamos sobre isso tanto quanto você poderia esperar, dê uma análise geral sobre este significado?

Eu acho que nós estamos num difícil tempo para pensarmos por meio das imagens. Eu acho que nós estamos num difícil momento para pensarmos sobre como fazer para pensar através das imagens. Nós sabemos como fazer para ilustrar o que nós dizemos - desenhistas e artistas, em geral, fazem coisas maravilhosas com ideias –, mas nós não pensamos sobre ideias visuais, em termos de educação, aí há um tropeço geral. Como um criador, eu posso te falar que é mais fácil ir falando direto porque você não tem como vir com alguma coisa nova para desenhar todo o tempo, mas eu estou mais interessado em como você pode dar forma a uma ideia sobre a página mais do que falar sobre ela.

o que os quadrinhos podem alcançar?, que efeitos eles podem ter sobre um leitor que um texto em prosa, sozinho, não alcança?

Linda Barry fala disso um pouco mais, e também o faz Susan Langer, mas isso tem a ver com o conteúdo emocional das imagens. Nós tendemos a pensar que as imagens são coisas emocionais, irracionais, porque a estrutura da linguagem não se ajusta a elas muito bem. Não porque elas sejam atualmente, irracionais, mas porque nós não temos maneiras de contê-las. Nossa linguagem não pode abarcá-las completamente. Eu acho que os quadrinhos que eu faço são mais inteligentes que eu, porque eles podem fazer conexões que eu não poderia fazer com minha escrita. Chris Ware demonstra esta ideia lindamente – a não linear, tangencial maneira do nosso movimento de pensamentos. Que o pensamento lateral não encaixa muito ordenadamente dentro de um texto e isto não se encaixa bem, também, em um filme. Mas nos quadrinhos deixamos ir lateralmente até quando nós estamos “arando” para frente. Isso é menos sobre a imagem e mais sobre espaço. Meus interesses tendem a ser mais sobre as ideias espaciais dos quadrinhos do que a qualidade emocional de uma linha, do qual há toda uma outra área que poderia falar sobre.

em uma das notas finais do seu livro, você disse que Deleuze e Guattari em Mil Platôs poderia ser perfeito para adaptação dentro de uma forma de história em quadrinhos. você tem planos para fazer isto?

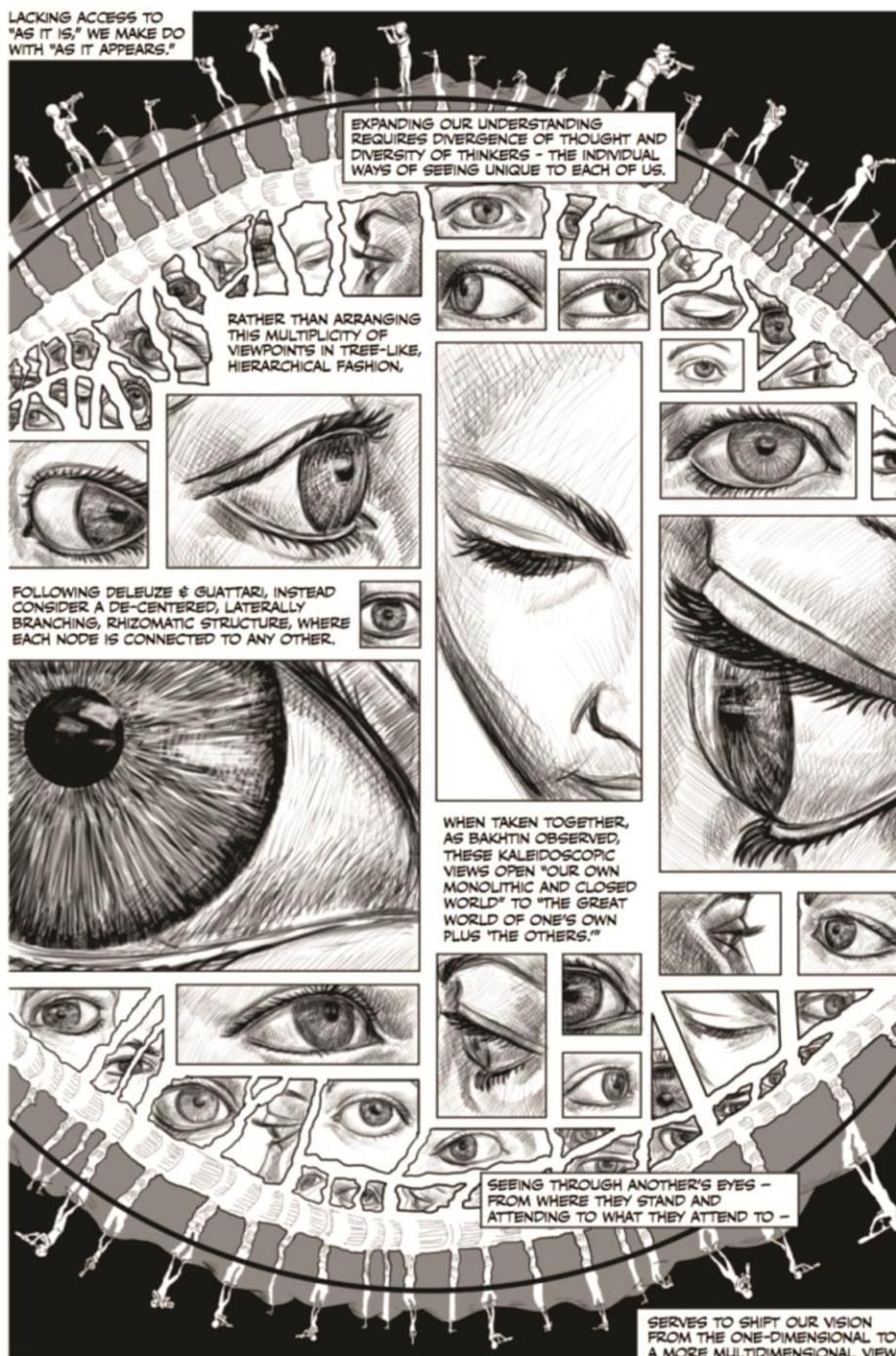
Para ser honesto, eu provavelmente, li quarenta páginas do “Mil Platôs”. Minha perspectiva na nota de rodapé é que Deleuze e Guattari estão tentando fazer muitas conexões não-lineares e que não funciona no texto sozinho – você precisa de estratos. Em músicas criadas por Dj’s, você pode adicionar estratos de música, uma sobre a outra, mas isso não pode ser feito da mesma maneira no texto. Ou, pelo menos, isto não funcionou para Deleuze e Guattari, porque não é legível – sem ofensa a eles. Mas essa espécie de não-linearidade é perfeita para os quadrinhos. Eu, por esses dias, escrevi para Bruno Latour quando eu estava no meio do meu trabalho e eu disse: estou tentando resolver uma de suas questões em meus quadrinhos, e ele disse, sim, eu acho que poderia ser bom. Eu não poderia falar se ele estava sendo sarcástico ou não. Latour fala sobre a teoria dos atores-redes, nas quais, você realmente precisa ver camadas. Isto inclui objetos, animais e outras formas não-humanas, paralelamente, o ser humano como parte de uma rede de atores num sistema de rede-social. Qual era a chave para mim e como relatar isto em meus quadrinhos que tratam da não-linearidade e de uma espécie de visão da quarta dimensão – é a partir da teoria ator-rede que estão em foco sobre os traços e as associações. Então, você estar olhando para todas aquelas conexões - cordas ou realmente, vetores – agindo uns sobre os outros. E não são apenas atores e objetos. Cada elemento é um ator exercendo algum tipo de atração sobre os outros. E você precisa narrar tudo isto.

você poderia pensar num exemplo de conexão que você fez criando quadrinhos que não poderia ter sido feito de outra maneira.

Eu poderia provavelmente dar a você um exemplo sobre cada página.

Aqui está um aleatório

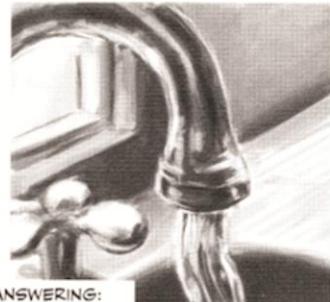
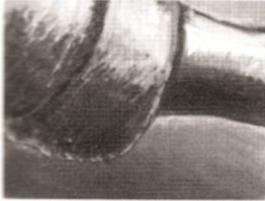
O caleidoscópio é um. Minha página sobre Deleuze e Guattari. É o conceito de rizoma que está no ilegível livro deles, mas eu penso exatamente aqui, você vê isto. Existem aquelas pessoas olhando através de periscópios e você pode ver, através dos painéis, que eles estão todos conectados, mas eles todos têm diferentes pontos de vistas.



A ideia em seu todo está exatamente lá sobre a página. Eu poderia dizer, “bem, rizomas são estas coisas onde tudo está conectado e cada um é um ponto de vista”, mas é mais um conceito visceral, que intelectual, ou um conceito visceral que pode, então, se tornar intelectual.

Outro exemplo e, aproveitando o debate sobre a imagem pensativa que conversamos anteriormente, deixe me apresentar a página 45, a minha homenagem a Ulysses, de James Joyce.

A FURTHER CREULATION: IN ULYSSES JAMES JOYCE UTILIZED DIVERSE NARRATIVE PERSPECTIVES TO CREATE LITERARY PARALLAX.

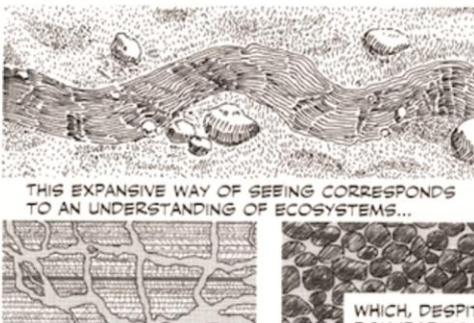
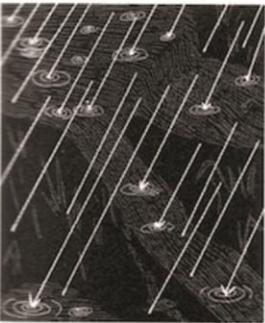


ANSWERING: "DID IT FLOW?"

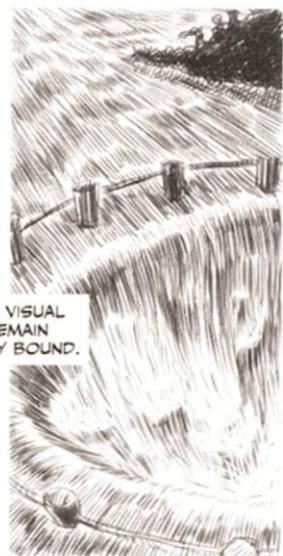


BY SEEING THROUGH MULTIPLE EYES, WE CAN TRACE OTHERWISE INVISIBLE CONNECTIONS ACROSS LAYERS OF TIME AND SPACE,

THEREBY TRANSFORMING THE SEEMINGLY MUNDANE ACT OF TURNING ON A FAUCET INTO AN ODYSSEY IN ITS OWN RIGHT.



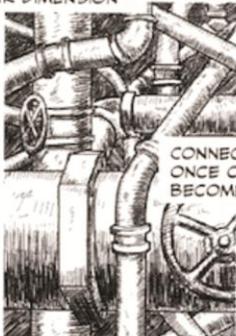
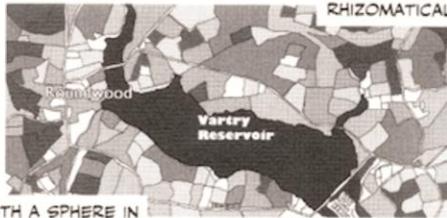
THIS EXPANSIVE WAY OF SEEING CORRESPONDS TO AN UNDERSTANDING OF ECOSYSTEMS...



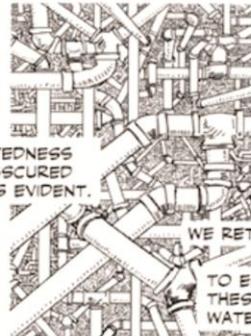
WHICH, DESPITE VISUAL BOUNDARIES, REMAIN RHIZOMATICALLY BOUND.



AS WITH A SPHERE IN FLATLAND, FROM A HIGHER DIMENSION -



CONNECTEDNESS ONCE OBSCURED BECOMES EVIDENT.



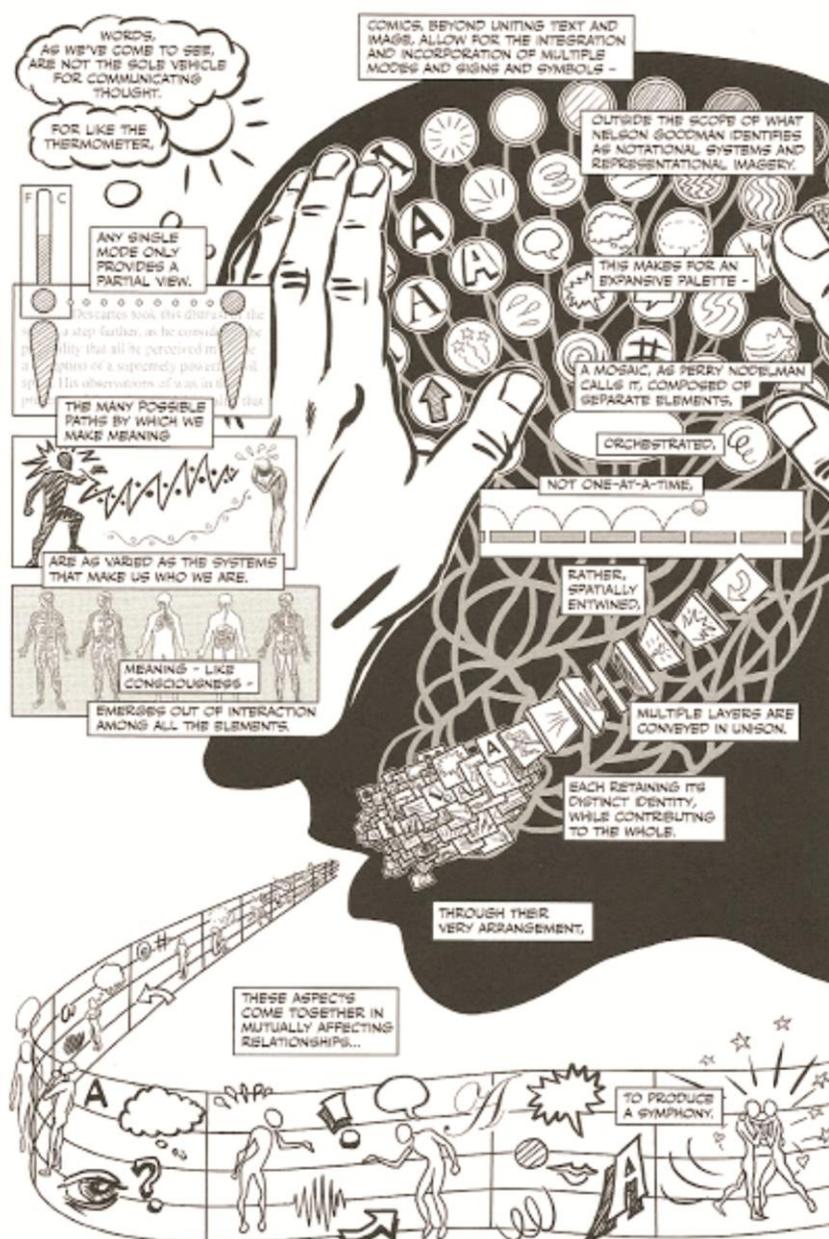
WE RETURN,

TO ENCOUNTER THESE SAME WATERS ANEW.

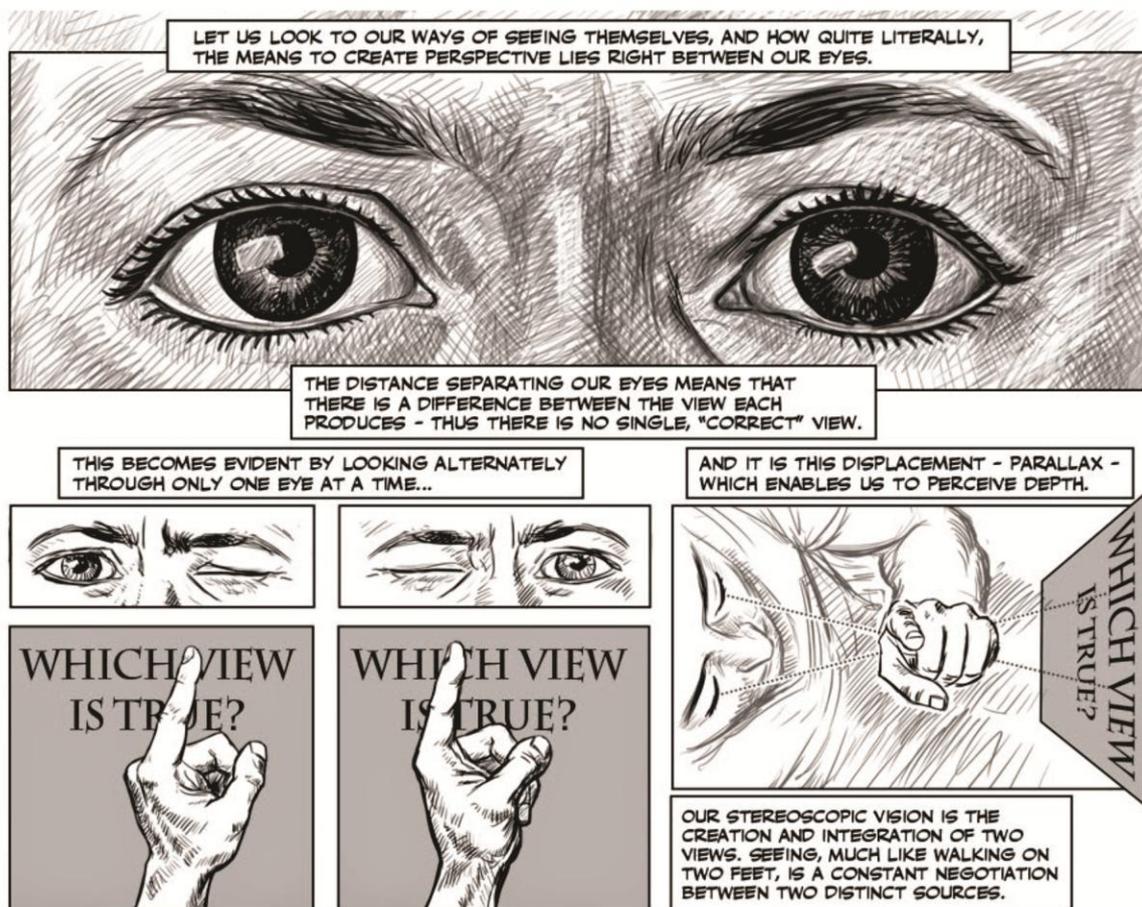


É um livro que eu queria aproximar de alguma forma, dos quadrinhos, desde que o li na escola. A passagem em particular, a qual eu estou fazendo referência, teve um impacto enorme no meu pensamento. Essencialmente, os detalhes de Joyce e todos os elementos interligados por trás do simples ato de abrir uma torneira de água, como uma forma, pelo menos na minha opinião, de apontar como lindamente complexo, até mesmo, o ato mais mundano pode ser. O tema do meu segundo capítulo, em que essa página aparece, é o que ganhamos em termos de compreensão quando vemos através de dois olhos ou mais (paralaxe), e aqui eu queria discutir como Joyce fez isso na literatura através de comutação de vozes narrativas e escrita estilos por toda parte. Eu trago diferentes abordagens ao desenho em cada cena, a partir de uma quase pictórica linha de trabalho pesado, para o diagrama. Eu sabia que queria a experiência de ler fluindo como água ou como o movimento de uma cobra em toda a página. Isto significava orquestrar alguns movimentos para trás, como o movimento para cima, como mencionado acima, o que é uma coisa complicada de se fazer. Três painéis verticais mais altos ajudaram a garantir que o leitor serpenteou a linha direita em vez de voltar da esquerda para a direita novamente (Eu queria dizer “retorno de carro” aqui - mas eu percebo que esse termo não tem mais significado). As caixas de texto, por sua vez, ajudam a orientar o olho na direção certa, assim como o fluxo de água nas suas diversas formas; vapor torna-se nuvens, torna-se chuva e se torna o escoamento, torna-se um rio, em um reservatório e volta através dos tubos. Estou desenhando a teoria dos ecossistemas e da educação ambiental para obter a importância filosófica de conexão em expandir nossa compreensão - o fluxo de água através da geografia e do tempo fez esse trabalho. Encontro-me a tentar usar a linguagem de forma a me referir precisamente aos aspectos e elementos de pesquisa, mas que também permanece acessível e legível. A ideia é assim transmitida no imaginário e na composição. Como eu indico no terceiro capítulo; se a imagem é, o texto é sempre sobre. Então, em algum sentido, eu estou falando de paralaxe literária e suas implicações, mas, na maioria das vezes, eu estou fazendo isso... ela está lá para ser entendida, quase absorvida, por meio visual.

Um outro exemplo de meu processo criativo seria a página 65, que faz parte da sequência de onde eu examinei especificamente algumas capacidades para dar o sentido que os quadrinhos possuem. Esta página se ocupa de multimodalidades, ou seja, coisas como imagem, ação, gesto, cor, etc, que são todos componentes integrais do canal de comunicação. Você pode ver uma sequência muito bem documentada de esboços que levou a esta página aqui. Como eu disse anteriormente, uma das coisas mais difíceis para mim na minha abordagem particular é descobrir o que desenhar para incorporar o conceito que eu quero expressar. Aqui, eu inicialmente comecei com a ideia de um omelete! Parece óbvio - um omelete tem muitos elementos diferentes juntos em um todo, mas eles ainda mantêm os seus sabores distintos, texturas, você ainda os têm. Eu esboço um layout como um omelete em uma frigideira no centro, cercado por um anel quadrado de pequenos painéis, que caracterizam cada um dos itens individuais que o compõe. Eu não tenho certeza que esta é uma ideia tão má, mas não estava em movimento, em um sentido literal,

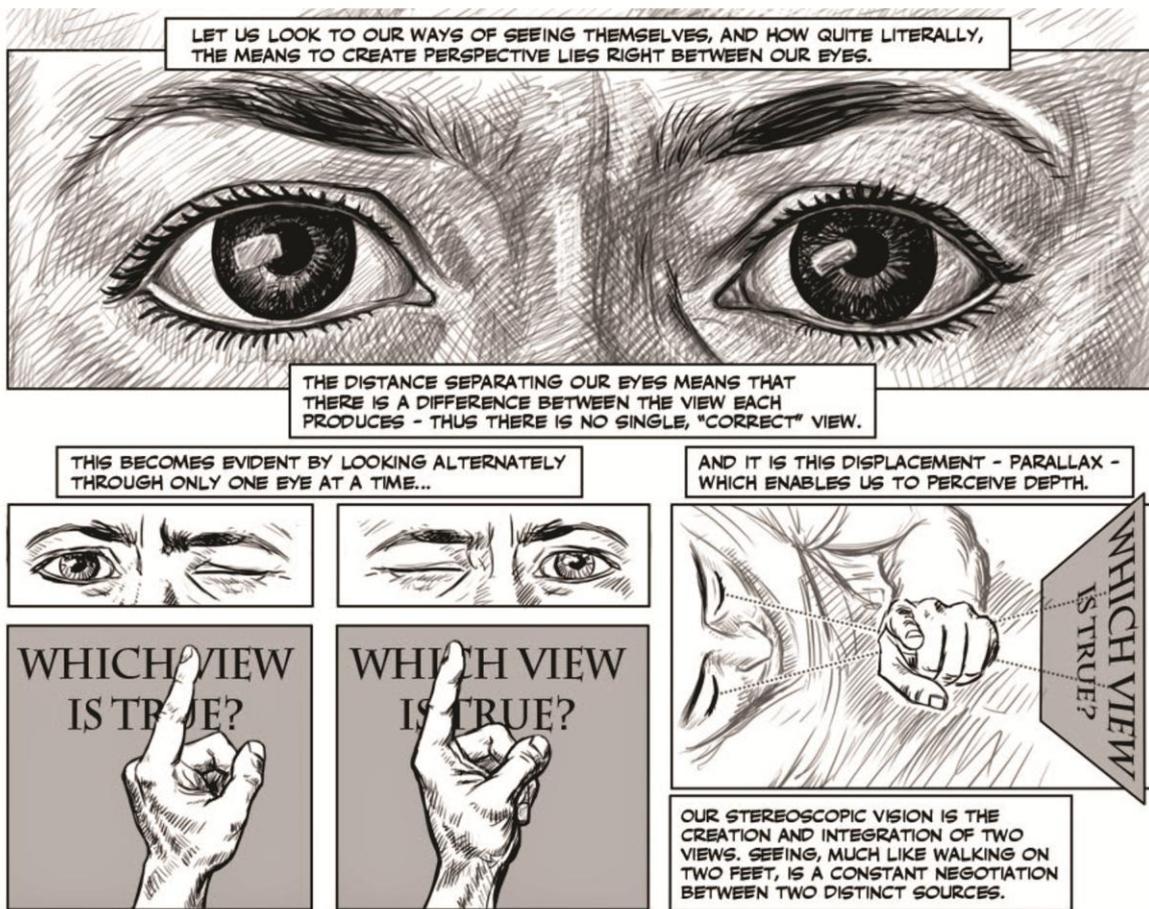


visualmente. Poderia ter funcionado bem para uma ilustração. Mas a página de quadrinhos, a meu ver, deve nos mover através dela, indo e vindo, mas isto estava estático. Então, eu comecei de novo e brinquei com ideias de um teclado e notei a conexão visual entre a forma como as teclas estão dispostas e um arranjo de orquestra. Ambas as coisas poderiam dialogar com a multimodalidade. A orquestra tem todos aqueles sons individuais que trabalham em harmonia, e precisamos de todas as chaves para criar uma peça significativa da escrita. Portanto, há um bom paralelo lá. Eu senti que eu estava começando a chegar a algum lugar. E, então, sem nenhum motivo premeditado, eu desenhei uma cabeça com um teclado em rede dentro dela que transmitiu a informação a sua boca. E, agora, as coisas estavam realmente tomando forma. Mais desenhos - eu poderia ter o teclado/orquestra dentro da cabeça, e o pessoal da música, que emana da boca, poderia levar o conteúdo em seu caminho. As coisas estavam, de fato, em movimento. Agora, eu tinha este esquema de imagem primária para assumir a página inteira e tratar da natureza específica dos quadrinhos e da multimodalidade. Mas eu precisava de uma sequência introdutória para configurar a ideia de multimodalidade, embora não fosse nomeada como tal. Este 'n', como eu concebia, iria mover de cima para baixo, escondendo os olhos da cabeça (eu acredito que intencionalmente) e parar antes do fim do nariz. A partir daqui, eu precisava que a narrativa voltasse para o topo da página, topo da cabeça. Movendo para cima em quadrinhos é uma coisa complicada! Eu joguei com algumas ideias, e, eventualmente, com algum desespero, esbocei uma seta que se estende desde a parte inferior desta pequena sequência levando-nos de volta até o topo. Não é algo que eu queria fazer; Art Spiegelman argumentou que o uso de setas para orientar o fluxo leitor faz os quadrinhos se tornarem ruins, e isso ficou comigo. Essencialmente, se a composição precisa de setas para socorrê-la, ela não está funcionando! (Spiegelman tem se divertido muito quebrando esta regra em cada painel na sua peça "Um Dia nas Circuits") Então, eu sabia que isso eu não faria. Mas, tendo esboçado essa seta fluindo, notei que meu esboço, realmente, parecia um polegar. E já que eu já estava jogando com o cérebro como teclado, esse foi um momento eletrizante!



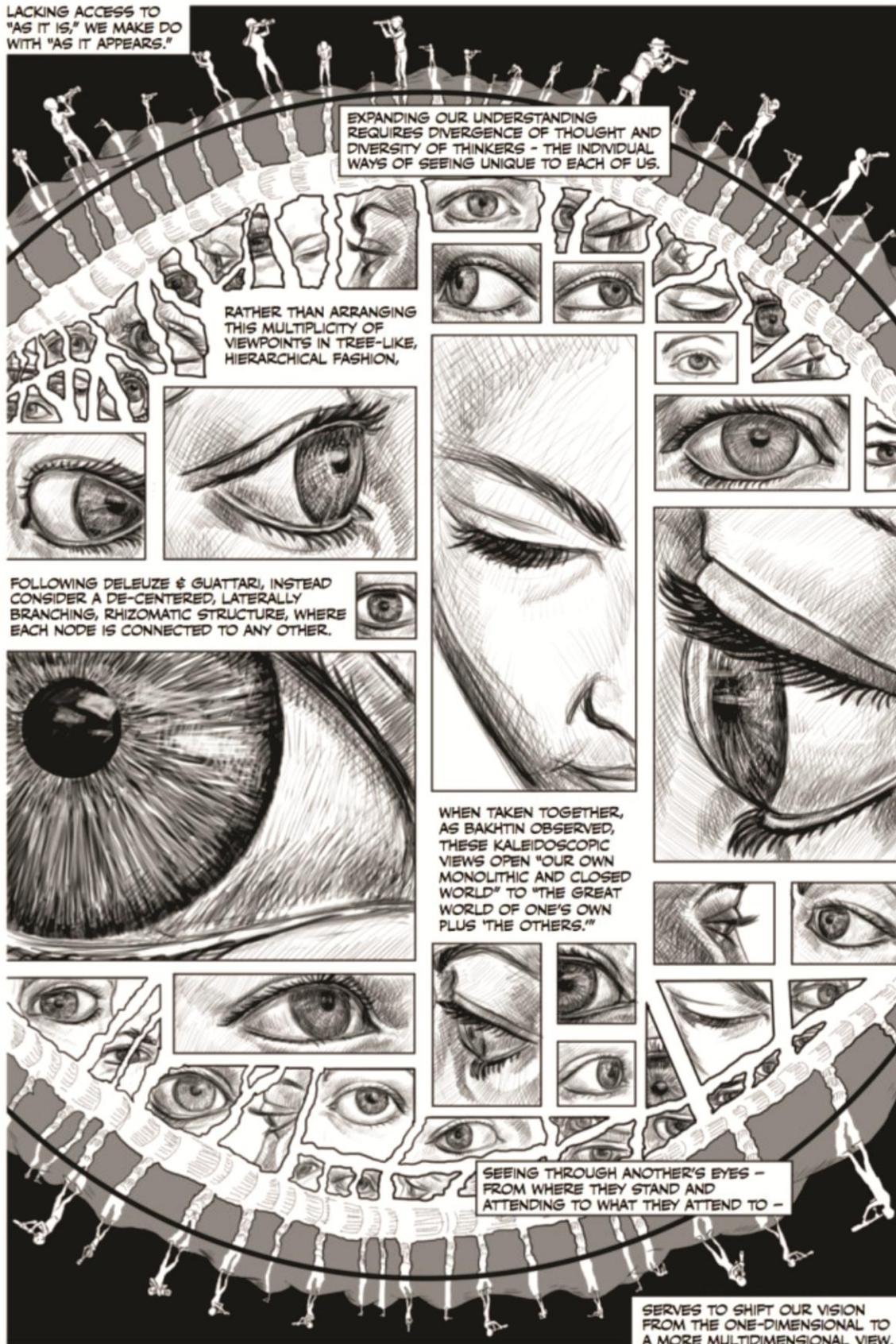
As peças que eu estava desenhando geravam uma forte metáfora visual e uma composição em movimento. Joguei mais com as analogias entre orquestra, teclado e diferentes elementos da banda desenhada; fontes, texturas, emanações, *grawlixes*, e, até mesmo, uma chave de ruptura de painel como barra de espaço para colocar para fora uma rede de teclado-neural. Finalmente, a pequena vinheta que aparece no pessoal da música foi escrita em sentido inverso, eu tirei a última barra do mesmo, e, em seguida, trabalhei minha maneira para trás para inventar a história de sua reunião. Foi tudo muito divertido, e eu sinto que isso fala muito a favor de se deixar o processo criativo guiar o trabalho. Os elementos em discussão - metáforas visuais, restrições da página e como ler - todos conspiraram para empurrar como a discussão se desenrolava e, finalmente, as conclusões a que chegamos. Tinha sido feito em cores, e é uma das poucas vezes que eu realmente desejei trabalhar em cores, eu tenho certeza que eu teria ido em uma direção completamente diferente. Tantos caminhos sobre contraste, translucidez e mistura teriam sido disponíveis para mim. E isto dialoga com esta forma de trabalhar, e o ponto de uma página sobre a multimodalidade também; os meios que usamos para nos comunicar são essenciais para o significado.

a entrevista completa em anexo
 Parte da tradução feita por Daniela Rosa.



Paralaxe ainda é pouco

e se houvesse um universo que, numa página, cada um deles que estão segurando o caleidoscópio e cada um desses olhares fossem desenhados como se



e se houvesse um universo que numa página
 cada um deles que estão segurando o caleidoscópio e cada um desses olhares
 fosse desenhado como se eles tivessem olhos em todos os membros
 do corpo, tal qual a cabeça de uma aranha
 com oito olhos que tivesse mais oito vezes mil...
 “tivessem vinte sentidos ou cem mil”, ou cem mil de cem mil. ou bilhões.
 e todos olhassem para “Which is view
 is true?” ao mesmo tempo. todos seria
 muito, pois existem outros desejos, existe
 a parataxe fervilhando,
 inclusive à do próprio “Which is view is true? ”
 se essa frase olhasse para alguns que a olhassem-na e ela perguntassem:
 como vê-los? como pensá-los?
 qual íris reflete quem pensa com amor e crítica pela crítica?
 como desenhar isso com a filosofia?
 como filosofar com a parataxe e fazê-la paralaxe?
 a imagem é? é o quê?
 o texto sempre é sobre.
 o conceito sempre é sobre.
 é sobre o quê?

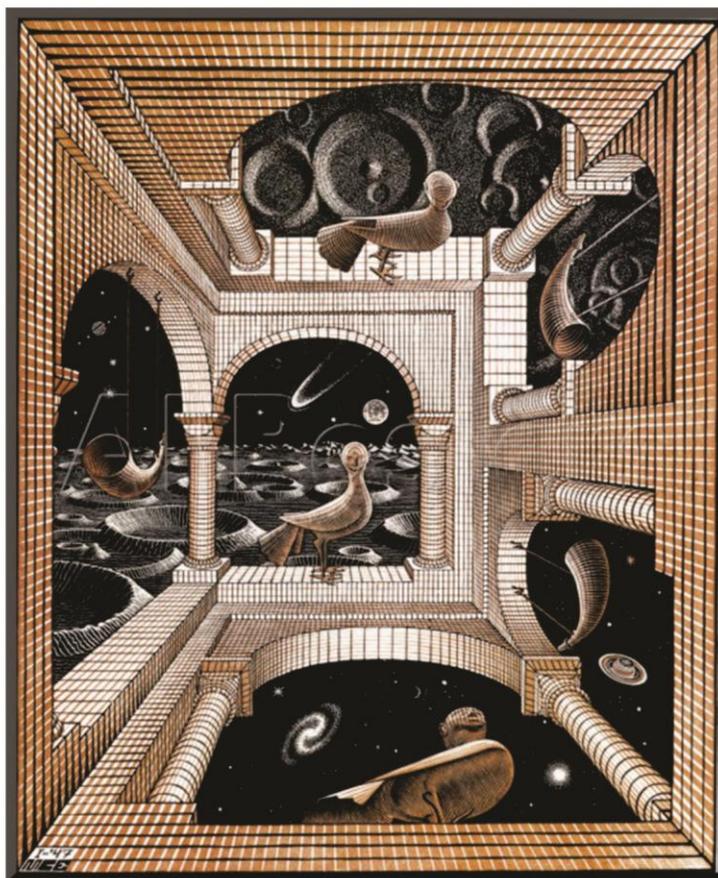
Parataxe ainda é pouco

Para taxe

a imagem só me deixou parataxes

a imagem só me deixou dúvidas.

Cada um dos momentos amorosos que pontuam *Madame Bovary* é marcado por um quadro, por uma pequena cena visual: uma gota de neve fundida caindo sobre a sombrinha de Emma, um inseto sobre uma folha de nenúfar, gotas de água ao sol, nuvem de poeira de uma diligência. São esses quadros, essas impressões fugazes e passivas que desencadeiam os acontecimentos amorosos. É como se a pintura viesse tomar o lugar do encadeamento narrativo do texto. Esses quadros não são simples cenários de cena amorosa; também simbolizam o sentimento amoroso: não há nenhuma analogia entre um inseto sobre uma folha e o nascimento de um amor. Portanto, não são complementos de expressividade trazidos à narração. Antes trata-se de uma troca de papéis entre descrição e a narração, entre a pintura e a literatura (RANCIÈRE, 2013, p. 117).



a imagem se torna um conceito desviado, o desvio fez do conceito uma imagem proscrita, ainda estaria além disso,

entre o caos
entre o consenso,
caossenso
sem ser ambos,
sem negá-los,
cosendo
fricções e
visibilidades, invisibilidades,
divisibilidades, multiplicidades
indivisibilidades,
multiplurivisibilidades

imageitar a leitura
e a filosofia de modo
estranhamente
filosófico, estranhamente
didático e estranhamente
imagético.
PNLD-2012, p. 16.

Gonzaguinha: iiiiii... deixa que eu levo pra frente!

Luiz Gonzaga: essa é que é a história!

Voltou a sentar e retornou a costura, umas meias brancas que estava cerzindo; trabalhava com a cabeça baixa; não falava. Charles também não. O ar, passando por baixo da porta, empurrava um pouco de poeira sobre as lajotas; ele olhava a poeira se arrastar e ouvia apenas o batimento interior da sua cabeça, com o cacarejar longínquo de uma galinha que punha ovo no quintal. (RANCIÈRE, 2013, p. 135)

Paralataxe

imageitear
em paralataxe faria da
filosofia-imagem-e-educação,
o quê?

*o Darío Sztajnszrajber “real”?
 não sei! só sei que
 meu “darío-sztajnsrajber”
 só me deixou*



e também dúvidas.

por motivos imageitéticos, essa entrevista permanecerá em espanhol.



*columnista de radio, estás en teatro, das
clase, sos padre de familia, esposo, etc
¿Cómo te llevás con todos tus roles?*

-Intento no mezclarlos. Intento sostener una esquizofrenia sana. Cuando soy padre, rato de ser padre y no profesor. Lo mismo cuando doy clase. Somos fragmentos en constante movimientos. Los roles, más que roles son expresiones ontológicas de lo que somos. Quiero decir, no creo que haya un “yo” que ocupa roles sino que el “yo” es el resultado de las tensiones permanentes entre todos esos roles...

-¿Cómo ves la tevé actual? ¿Qué mirás para entretenerte?

-Veo de todo. Veo mucho fútbol, noticieros, programas de entretenimientos. Creo que la televisión ni refleja la realidad ni la manipula, sino que la recrea. Crea una realidad con sus códigos, sus formatos, sus lógicas. Es otro mundo, de los tantos que nos atraviesan, en nuestro yo fragmentado y descentrado. Creo que el único gran problema es creer que la TV expresa de modo absoluto, como si fuera un espejo, nuestro mundo. A lo sumo expresa alguna faceta. Pero creo que estaría bueno correrse de esa lectura representacional y creer que lo que sucede en la TV, sucede en la realidad. Y además, ¿qué es lo real?

-En “El amor al cine” cruzás el séptimo arte con filosofía. ¿Qué surge ahí?

-Mucho. Hoy la filosofía circula en el entrecruce con otros géneros. Muchas películas son profundamente filosóficas. Creo que la filosofía está más cerca del arte que de la ciencia, así que ni siquiera te digo que se puede analizar filosóficamente una película, sino que una misma película, o una canción o una novela pueden provocar el mismo tipo de búsqueda existencial que la filosofía.

- ¿Cómo definís a la filosofía?

- No hay “una” filosofía y me parece que cuando uno intenta definirla, ya está tomando partido. En el espectáculo de filosofía y música cuestionamos esa idea de neutralidad y objetividad; estamos todo el tiempo potenciando la construcción de lo subjetivo en todo lo que hacemos. La filosofía, tal como a mí me gusta, que sigue a pensadores como Derrida, Foucault o Nietzsche, lo que busca es eso: deconstruir aquellos discursos que se pretenden únicos, verdaderos, reales, mostrar que nada es definitivo y por eso todo puede ser de otro modo. Y si todo puede ser de otro modo, entonces uno tiene que estar abierto al encuentro con la diferencia. En filosofía eso es fuertísimo porque en general nuestra cultura es de negación. Incluso el discurso filosófico fue en los últimos siglos muy positivista, de delimitar cuál es un conocimiento válido y cuál no. La filosofía que nosotros hacemos está más cerca del arte que de la ciencia o del enciclopedismo científicista.

- ¿La filosofía para qué sirve?

-Es el título de mi libro que surge porque es, tal vez, la pregunta recurrente que nos hacen a los que nos dedicamos a la filosofía. Es que, justamente, la filosofía cuestiona el paradigma de la utilidad. La filosofía sirve para preguntarse por qué todo tiene que servir para algo, y en ese desajuste de la pregunta por la utilidad, abre toda una serie de perspectivas inéditas. La filosofía pregunta, cuestiona, desmonta, deconstruye. Es la radicalización de un pensamiento que resquebraja el sentido común para que fluyan todas las otras posibilidades opacadas. La filosofía busca mostrar que nada es definitivo y que por ello todo puede ser de otra manera; y que sin embargo esas otras maneras suelen ser ocultadas con el peor de los ocultamientos: haciendo las improductivas, inútiles...

La academia, que ve a la docencia como una forma bastarda de hacer filosofía, considera su divulgación directamente una basura.

- Sin embargo, docencia y filosofía van de la mano. El aula para mí es un lugar donde se produce el hecho filosófico de una manera inédita, sobre todo cuando genera la circulación de la pregunta y los alumnos empiezan a discutir y cuestionar. Trabajo para bajar la filosofía a lo cotidiano sin que la filosofía pierda rigor.

-¿Creés que es importante difundirla en medios masivos?

-Es una forma de democratizar el saber. Igualmente también depende mucho de los modos en que se lo hace. Los medios en ese sentido generan una ambigüedad: así como pueden promover formas de apropiación de los saberes, también pueden en nombre de lo popular, potenciar la mercantilización del conocimiento y generar el efecto contrario. No es lo mismo lo masivo y lo popular...

¿A qué se debe la mayor presencia de la filosofía en los medios de comunicación en la actualidad?

Creo que hay una moda de la filosofía. No porque esté bien o mal que esté de moda, sino como una forma de analizar lo que está sucediendo. Las modas van instalando discursos diferentes a los que los medios o la escuela, incluso la política, van apostando. En este caso, ha habido evidentemente un agotamiento de cierto discurso cientificista, que impregnó los años `90. Un discurso más tecnocrático, más productivista. Y no sólo en el mundo de los medios o de la política, sino sobre todo en el mundo de la empresa, hay una apertura importante hacia un pensamiento más lateral, hacia la creatividad, hacia relaciones vinculares diferentes con el otro, que lejos de ser una apertura revolucionaria -muy lejos de ser eso-, sin embargo marcan como un aire de época. Entonces, por más antifilosófico que parezca lo que estoy diciendo, hay como una sensación de realización en gente que históricamente no estaba ligada con la filosofía, al poder conectar con la pregunta, con otras perspectivas diferentes a lo posible, etc.

- El programa *Mentira la Verdad* es un ejemplo de que la televisión puede brindar propuestas educativas...

- Es que un programa de televisión también es un aula. Un lindo planteo para estos tiempos es preguntarnos qué es un aula. Si es simplemente un espacio entre cuatro paredes al interior de una institución educativa, o si un chat colectivo entre alumnos y docentes, un programa de televisión o de radio, también pueden ser aulas. Parece que estos tiempos transmediáticos están redefiniendo en el sistema educativo formas de transferencia. Hay algo de lo que es la experiencia del docente tradicional que se está resquebrajando, con todo lo que esto implica: gente que se siente cómoda con el cambio y gente más conservadora que ve que se le caen años de formación. Por ahí, una maestra formada en el siglo pasado como propietaria del saber, supone que el docente recibe una materia bruta que serían los alumnos, a los que hay que darles forma. Venimos de sistemas educativos donde al alumno siempre se lo fagocitó, se le proyectó lo que el docente pretendía que el alumno fuera. Y hoy, entre otras cosas, gracias a las revoluciones pedagógicas, políticas, filosóficas, podemos empezar a pensar en una relación docente-alumno más horizontal, de construcción comunitaria del saber, donde un docente es un amigo del alumno porque el concepto de amistad ya mutó, porque la transferencia implica apertura, y la apertura implica afecto y otro tipo de relación que choca con los formatos tradicionales.

-¿Qué motivó hacer un cambio de formato en esta nueva temporada (la tercera)?

-Es un formato radicalmente nuevo, con algunos elementos de continuidad. La idea surgió de la productora Mulata Films y fue reinventarnos, ya que el programa necesitaba mostrar, desde su forma, el movimiento. Esta filosofía a martillazos que hacemos, también puede traducirse en una televisión a martillazos, entonces como producto televisivo tenemos que poder mostrar otra cosa.

-¿Cuáles son las particularidades de esta nueva entrega?

-Sería imaginarnos una realidad según la cual, después del éxito de “Mentira la verdad” y del éxito de 'Darío', la filosofía se volvió una de las mercancías televisivas más importantes. Este año jugamos con la idea de pensar qué pasaría si la filosofía se volviese un éxito masivo, ¿acaso perdería su naturaleza crítica?, un interrogante propio de todas las contraculturas.

-¿Qué recursos utilizan en este nuevo planteo?

- Hay tres lugares de enunciación: uno es 'Darío' personaje, donde hay una situación concreta de ficción y donde también las problemáticas se desarrollan. Hay un segundo lugar en el que estoy hablando a cámara, ofreciendo una explicación desde distintos autores filosóficos de lo que está pasando y hay un tercer lugar, en el que se utiliza el off como un pensamiento filosófico y que no tiene que ver con la ficción.

-¿En base a qué elegís los temas que se tocan en “Mentira la Verdad”?

-Primero en base a los temas que yo más manejo. Después a los que pueden ser mejor “bajados” a nuestra cotidianeidad. Y por último, aquellos que entendemos que de algún modo interpelan nuestra contemporaneidad.

-El slogan del ciclo es Filosofía a martillazos, ¿no hay otra forma de hacerla entrar?

-No hay una única forma de hacer filosofía. Hay filosofías más constructivas. A mi me gusta más el modo de hacer filosofía que busca hacer tambalear nuestros supuestos cotidianos. Y la cotidianeidad tiene una fuerza importante, sobre todo porque se presenta como obvia, como inmodificable. Por eso Nietzsche decía que solo a martillazos se podía generar realmente una apertura. Cuando todo se derrumba es fácil hacer filosofía. Lo difícil es hacerla cuando todo funciona bien. Y es paradójicamente, cuando más es necesaria.

En relación con el formato, el programa conjuga distintas velocidades y lenguajes (imágenes, dramatización, la intervención que hacés a la cámara), que requiere del público una interpretación múltiple. ¿Hay una relación entre ese formato y el ejercicio de la filosofía?

Por un lado, este formato “fragmentario” tiene que ver con la manera en que hacemos filosofía los que hacemos el programa, que no es la única manera. Está claro que voy en ese espacio que se abre entre la hermenéutica (Gadamer-Vattimo) y la deconstrucción (Derrida), y desde esa óptica voy trabajando los temas. Entonces ya de por sí el pensamiento deconstructivista es un pensamiento de la fragmentación: la interrupción de la linealidad. Pero hay otra concordancia que se da en la búsqueda de una pedagogía. Porque creemos que esta especie de multiplicidad a la que propendemos impacta de otra manera en la atención y la concentración del público al que más apuntamos, que es el público joven. Estos múltiples formatos que convergen en uno, lo que hacen es ir llevando a cierto público, más habituado al video clip o a formatos televisivos más rápidos, poder encontrar una manera de montar sobre ellos conceptos filosóficos. Nadie podría ver el programa con un cuadernito y tomar nota, no es la intención. La intención es, como dice el subtítulo, “pegar martillazos”.

-¿Cómo se combinan estos elementos para llegar al espectador?

-Es la gran apuesta del programa, generar una docuficción donde se pueda utilizar a la filosofía como herramienta para la problematización de situaciones cotidianas, para acceder a una interrogación más radical de esas circunstancias.

Nosotros apuntamos siempre a mostrar cómo esos filósofos de la historia de la filosofía, que parecen exentos de una relación directa con lo que nos pasa en la cotidianidad, tienen mucho para decirnos. Ese desarrollo teórico del autor lo podemos corporizar con la ficción y después cada uno puede utilizar ese ejemplo y llevarlo a lo que le pasa en su vida.

-¿Están cuestionando esa creencia de que no se puede hacer algo popular con contenido?

-Esa discusión está presente todo el tiempo y en esta temporada jugamos con eso, en el sentido de planear una puesta en la que el éxito de 'Darío' haciendo filosofía como personaje de ficción lo llevó a hacer un nuevo programa que tiene más que ver con la filosofía de bailando por un caño que con la filosofía como producto cultural. El personaje se debate interiormente si al hacerse masiva, la filosofía se banaliza o se hace accesible a un público que, sino, no llegaría.

Desde que nació 'Mentira la verdad' la idea siempre fue usar ejemplos de la vida cotidiana para explicar conceptos y la televisión nos da la posibilidad de que esos ejemplos sean realizados. Siempre pienso -agrega- que el programa es como si estuviese dando una clase de filosofía pero teniendo a mi disposición actores y música y entonces pudiese, en esa totalidad, darle vida a esos ejemplos. La sucesión de imágenes, los planos y la música componen una estética joven en un programa que ofrece una propuesta para todas las edades, ya que en lo personal apunto a un público universal.

A entrevista completa em anexo.

a imagem só me
deixou

paralataxes

a filosofia, a
imagem e a didática
desejariam paz entre elas?

didática + conceito = imagem?
conceito = imagem + didática?
conceito + imagem = didática?

*quais “rancieres”?
não sei... só sei que
meu “rancière”
só me deixou*



***A fábula
cinematográfica***

Jacques Rancière



senhor...		Jacques Rancière...		
-----------	--	------------------------	--	---

Agradeço, novamente, o convite.
 Li, como me foi pedido, o vosso trabalho
 que foi-me enviado e fiz
 algumas considerações, provavelmente, algumas
 delas o senhor já as conhece bem... por ter lido
 meus trabalhos, corro o risco de só dizer
 coisas óbvias, já sabidas. Comecemos
 pelo começo, vamos lá, uma
 das minhas considerações, talvez,
 a mais importante, é que
 muito do que há em vosso trabalho
 lembra um conceito filosófico tal qual
 Deleuze e Guattari propõem.
 O senhor tece diversos personagens
 filosóficos, que são como intercessores,
 o senhor dá voz a eles, fabula
 entrevistas, debate conteúdos, isto é,
 cria acontecimentos
 sobre uma zona de imanência.
 Conceitua sobre a imagem, mas
 lembrando que
 conceituar sobre a imagem é diferente
 de criar aquilo que o senhor está
 tentando elaborar como filosofia
 em imagens, há dissensos. E, se refletir com Deleuze,
 isso já se torna problemático pela distinção que este
 pensador faz da imagem e do conceito, quando isso
 é levado para o campo da educação,
 os problemas se tornam mais incisivos.
 Ou seja, filosofia não é imagem.
 A imagem pode ser muitas coisas,
 mas não é um conceito. Por mais que
 o pensamento deleuziano não conceba
 hierarquizações, elas no território educacional,
 muitas vezes,
 inropelem em hierarquias,
 são distintas e a predominância para o universo
 do ensino recai sobre a conceituação,
 cabendo à imagem o papel submisso, uma coadjuvante.

Vejo pouca saída
em se referenciar no pensamento deleuziano,
mas, ao mesmo tempo, não há como abandoná-lo,
pelo menos totalmente.
Ou, se a opção for radical,
for um abandono total, antes, há a necessidade
de responder: se a imagem não for um conceito
qual seria sua alteridade? Digo, no encontro com a filosofia
e a educação. Ela estaria situada em alguma borda?
uma “desborda”,
desculpe o neologismo.
Ou a pergunta elaborada desta forma
já seria um aprisionamento da imagem?
ainda assim, tal pergunta ou as problemáticas
que giram em torno dela acabam por, também,
interpelar o pensamento deleuziano a respeito da imagem,
ou seja, até que ponto o pensamento do múltiplo é respeitado no universo imagético sob a
ótica da criação do conceito ou da “pedagogia” sobre o que seria a criação do
conceito?

...a forja, enquanto dispositivo filosófico, como o senhor está afirmando, não pode deixar de relevar nem de esquecer outro processo de forjar: o que foi promovido pela irmã de Nietzsche. Ela matou a alteridade do pensador, pois o Nietzsche dela é ela. Ela forjou a filosofia de seu irmão com intuito de deturpá-la, manipula-lá, fabulou uma suposta verdade que desejou construir um efeito no real, um efeito que chamo de efeito de realidade, mas um efeito de forma imperativa, que tenta enquadrar as subjetividades naquilo que eu chamo de ordem policial, aniquilar desejos e pensamentos dissensuais, ela flertou com o ódio, com a destruição do pensamento filosófico, e o risco seria alguém acusar que o mesmo é o que está sendo proposto em vosso trabalho. Deixe-me explicar melhor: a noção de forja que aparece nas páginas de sua tese poderia ser cooptada, por alguém que, virtualmente, defendesse esse engodo promovido pela irmã nazista do filósofo não-nazista. Se a filosofia é uma forja, ela forjou, se a filosofia é uma fábula, ela fabulou, esse é um risco enorme nesta proposta. Um nazi-facista tem o mesmo peso que um marxista, um pacifista, um moderno ou o suposto pós-moderno etc? Essa poderia ser uma acusação. A filosofia como um vale tudo que nada vale. Embora, e, até onde me lembro, a panecástica a que sua forja se refere não impõe narrativas como uma verdade única, nem prega superioridade de raça, etnia, religião ou gênero. É acentrada. Sua fábula é tecida com a noção do Ensino Universal, da emancipação e do dissenso. Seria importante ficar mais explícito isso em vosso trabalho. Há sempre necessidade de se conectar com todo um campo de singularidades para pensar a possibilidade de um projeto que o senhor chama de filosofia em imagens, que dialoga com minhas noções filosóficas, sobretudo, a *imagerie* e *imagéité* e a partilha do sensível. E, claro, dificilmente, alguém sustentaria que o trabalho da irmã do pensador seja algo que possa ser considerado filosófico. A noção de forja e, também, a noção de fábula, enquanto dispositivos, têm seus riscos. Riscos que, inclusive, questionam o que é o filosofar. Pois, muitas vezes, os filósofos tomam

para si o que, exclusivamente, lhe convém de outro pensador, assim, esse encontro que deveria ser entre duas singularidades torna-se um encontro entre uma singularidade e um espelho, o próprio espelho de quem analisa tal ou qual pensador, o encontro de um si-mesmo com um outro, mas um outro que é este próprio si-mesmo, um outro fabulado como outro, mas é apenas um produto do fabulador, uma representação. Essa fábula mata a diferença e, mais intensamente, a filosofia. É extremamente delicado pensar essa questão, um exemplo disso é o próprio Montaigne que pensa essa questão de outra maneira, quando ele diz que há quem lê um filósofo e, apenas, o repete sem nada acrescentar, sem singularizá-lo e sem se singularizar no ato de leitura, o que recai na morte da diferença e, novamente, com ênfase: da filosofia. Creio que vossa fábula terá que enfrentar essa questão: como, por exemplo, numa análise de um pensador, não o transformar naquilo que eu desejo que ele seja? E como não me transformar naquilo que o pensador analisado o é? Como não transformar o outro em mim e como não me transformar nesse outro? E como desse dissenso ainda construir alteridades? E, por homologia, levar isto a questão da *imagéité*? Como, levar isso, também, para a questão do Estado querer regularizar ou fabular uma maneira mais adequada de didática filosófica para um programa de distribuição de livros em vosso país...

Creio que sim... e, além do exposto até agora, um outro risco evidente é o de banalizar-se, aniquilar-se ao inserir-se e não conseguir sair do não-pensamento, as noções trabalhadas em vosso trabalho recorrem a incursões na borda do não-pensamento, que se situa entre o caos e o consenso. A noção de paralataxe, ou melhor dizendo, essa fricção entre parataxe e paralaxe, que se forjam na tal paralataxe, pode incorrer em um não-sentido, pois ela pode ser absorvida por um desses termos problemáticos, ser absorvida pelo caos ou pela doxa. Ou seja, a imagem pode se tornar apenas uma manifestação caótica, sem sentido, algo que irrompe numa esquizofrênia discursiva ou ela pode se tornar um consenso desgastado, estereotipado, que só promove o saber do já sabido ou a patética reafirmação de dogmas e preconceitos, compondo-se dentro de um campo de imagens preestabelecidas. Há necessidade de transitar pelo não-pensamento sem, evidentemente, cair nele. O não-sentido do caos ou da doxa, e da opinião consensual são importantes para construir *imagéittés*, mas evitá-los e, ao mesmo, tempo transitar por eles é outro risco para a proposta do senhor. Que espécie de imagem daria conta desses requisitos? Já refletiu sobre isso, você, leitor?

A pensatividade da imagem... bem... construir a junção de dois ou mais regimes de expressividade cria deslocamentos, constrói movimentos. O senhor funde documentários, filmes, tratados de estética, fotos, quadrinhos e filosofia para conjugar pensatividades... o senhor elabora isso de forma a construir uma escrita, escrita-imagem fundida com essas lógicas imagéticas. Mas ficariam ainda questões: utilizar, por exemplo, um documentário-ficção como o *Ilha das Flores*, sua lógica de idas e vindas, sua rapidez numa maneira de escrita acadêmica depotencializaria ou não o filosofar? Em alguns momentos, o senhor se apropria da lógica narrativa que o cineasta Breton utilizou, por exemplo, nos filmes *Au Hasard Balthazar* e no *Mouchette*, ou seja, uma lógica fragmentada, quebrada... que quebra narrativas lineares, que perturba à ordem do que está sendo dito e do que está sendo visto... mas isso caberia numa escrita-tese? Ou ainda: entrevistas com filósofos seria filosofia? Ou um deslocamento do filosofar? Deslocamento, pois elas estão fundidas às lógicas de criação de documentários, num lugar diferente do costumaz lugar da filosofia. Seja qual for a resposta, isto traz, a meu ver, reflexos sobre o como produzir filosofia acadêmica ou mesmo para um certo tipo de racionalidade cuja forma de se construir exige princípios lógicos rigorosos, estritamente racionais, baseados em laborações silogísticas clássicas... na perspectiva de um certo puritanismo filosófico, vosso trabalho poderia ser acusado de tornar a filosofia um circo, algo leviano, repleto de pantomimas, arremedos e malabares conceituais. Ao mesmo tempo que isto nos reporta a quanto o regime estético das artes constrói até de um espetáculo circense um poema, ou seja, desapregoa ou anula certas hierarquias como apregoava o regime ético e representativo; e isto foi trazido até este trabalho, em forma, creio eu, de uma pergunta base: “como imagem, filosofia e educação se conjugam ou se conjuram?”, e a imagem pensativa, talvez, possa auxiliá-lo a enfrentar possíveis respostas, pois, exigiria criar visibilidades diferenciadas, ou seja, as leis, a pedagogia, a filosofia seriam encaradas como regimes de expressividades que se unem, fundem, se chocam, lutam entre si. Talvez, seria importante para seu trabalho dois dispositivos conceituais filosóficos que versam sobre os grandes discursos políticos na educação e as tentativas de fazer frente a esses macros-discursos, me foge o pensador que os elaborou, mas os dispositivos conceituais são: educação maior e educação menor, os quais o senhor poderia reconfigurá-los, talvez, como *imagéité* maior e *imagéité* menor no campo educacional-filosófico. Se aproveitar dos princípios deleuzianos e, ao mesmo tempo, compor um algo diferente, pois a visibilidade criada estaria longe de ser o que este pensador alegava ser o campo imagético, o que recai na primeira questão explanada por mim.

...sim... aproveitando a resposta anterior, o que vejo em vosso trabalho seria que construir uma possível filosofia em imagens convida o olhar filosófico a entrar em pugna consigo mesmo, a estranhar o porquê o filosofar cega quando produz certas imagens. Tal cegueira leva a crer que os elementos constitutivos de uma imagem filosófica, se é que eles existem, ainda estão por vir. O instigante do processo pode, justamente, ser esse algo a ser preenchido. Esse algo que falta e cria espaços vazios, interstícios dissensuais na conturbada relação entre o universo imagético, pedagógico e educacional. Interstícios que podem se conectar a outras visibilidades. Eu, por exemplo, tento efetivamente privilegiar modos de escrever a história, modos de apresentar situações, de agenciar os enunciados, modos de construir as relações de causa e efeito, ou entre antecedente e consequente, que perturbem as referências tradicionais, os modos de apresentação dos objetos, de indução das significações e dos esquemas causais que constroem a inteligibilidade standard da história. Um discurso teórico é sempre uma forma estética, uma reconfiguração sensível dos dados sobre os quais ele argumenta. Reivindicar o carácter poético de qualquer enunciado teórico também é contestar as fronteiras e hierarquias entre os níveis de discurso. Embaralhar funções, estetizar saberes em experimentações, reconfigurar dados teóricos e de campos alhures. São, por enquanto, possibilidades.

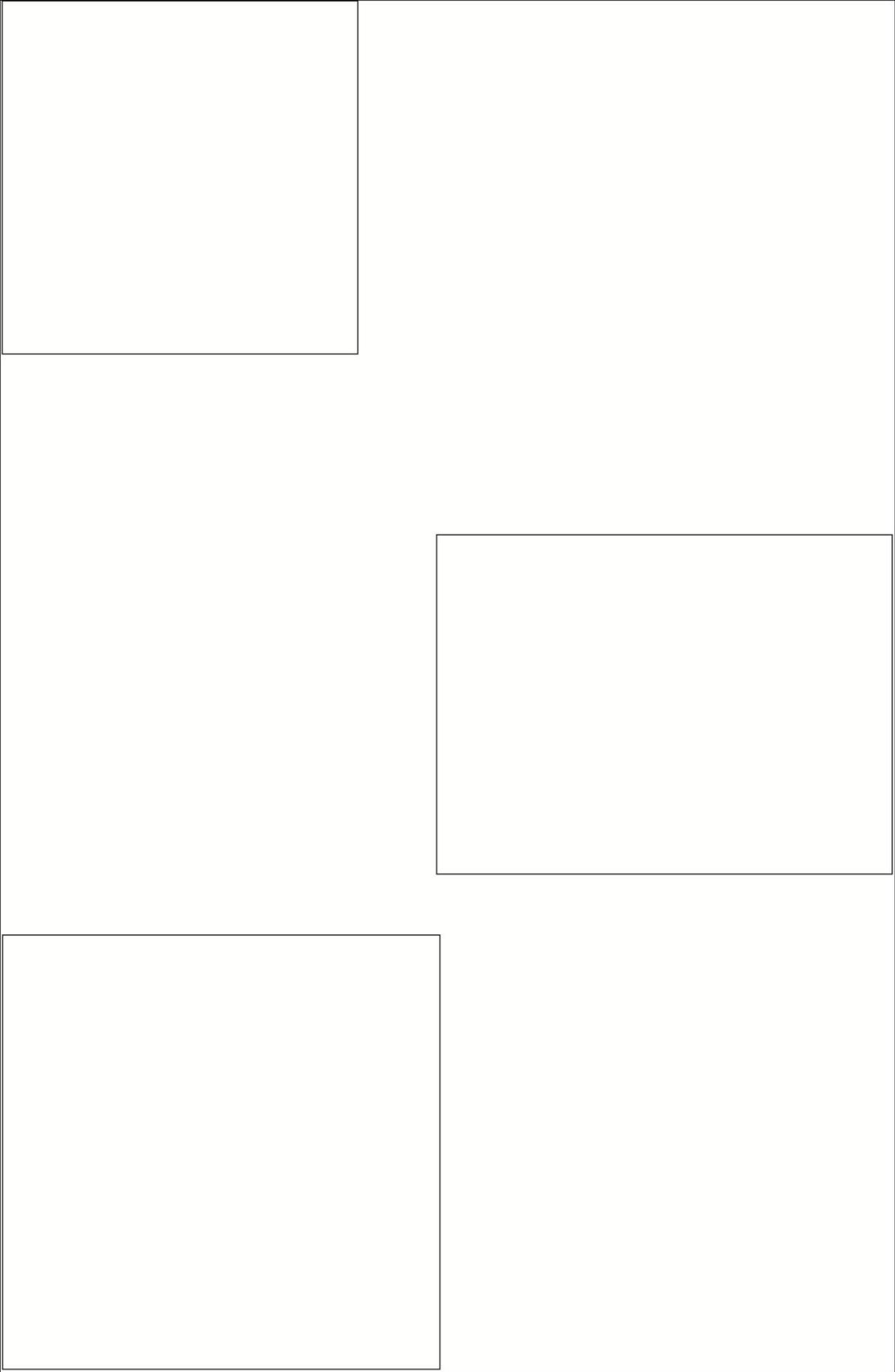
Uma parte me chamou muito a atenção do vosso trabalho: a entrevista com o senhor Sousanis, ele afirma que a imagem “é”, esse “é” confere potência a ela, no entanto, no que concerne ao texto, há uma qualificação de inferioridade, pois o texto sempre diz respeito a um “sobre”, mas esse “é” e esse “sobre”, divisão binária, logocêntrica, limita, corta, diminui: de um lado o multimodal, as camadas e conexões, do outro, não! Novamente, aparece a questão da “ut picture poesis”, em que um dos polos é mais importante de que o outro. Creio e posso estar enganado que o próprio livro dele, a *Unflattening*, se contrapõe a essa afirmação. As imagens e as palavras estão compondo algo que vai além de um “é” ou “sobre” valorativo. O senhor Sousanis também repete essa lógica quando ele compara imagem e conceito, ele demarca inclusive que a imagem, ou melhor, as imagens dele conseguem atingir patamares de produção de inteligibilidade que os conceitos não conseguiriam alcançar, como exemplo ele cita o conceito de rizoma deleuziano, creio que, novamente, o desenhista da *Unflattening* está despotencializado não apenas o universo de produção conceitual, mas também, a imagem com esses deméritos que ele alega existir. Lembrei de outra coisa: quando o senhor Sousanis afirma, também, que as imagens elaboradas por ele, têm a harmonia de uma orquestra sinfônica ou de forma analógica, se assemelham a um omelete por preservar todos os gostos anteriores dos elementos.. penso... penso, quer dizer, talvez, aí esteja uma marcante diferença em vosso trabalho e o dele, ou melhor dizendo, de vossa concepção imageitética e da dele, pois o senhor Sousanis elabora *imagéités* com o intuito dos seus elementos constitutivos serem harmônicos, suas imagens são dissensuais em relação a outras concepções de imagens, mas a composição interna de suas imagens, seus movimentos e musicalidade estão ligados em harmonia. O senhor trabalha com outra perspectiva: a questão do dissenso. Os elementos internos que compõem suas visibilidades são dissensuais... ou seja, o que para o Souassis se divide em um “é” e um “sobre” em forma afirmativa e de ponto final, em vosso trabalho está em forma de pergunta, tal qual: seria assim mesmo? E, dessa pergunta, se multiplicam outras, que se juntam com todo um campo problemático. Sem harmonia. Elementos desajustados, fraturados, em conflito quando aproximados uns aos outros. Até um “T” ou um “I” a mais ou a menos na palavra *imagéité*, no decorrer de suas páginas, cria dessemelhanças, como naquele documentário Jogo de cena e vem trazer estranhamentos em vosso trabalho. Ou mesmo o trecho em que venho a descobrir que o termo “regimes de imagens” não foi eu quem inventou e, sim, o senhor. Eu jamais usei esses termos, apenas no regime ético das imagens os outros dois não. Quando li as primeiras páginas do seu trabalho, estranhei muito isso, “regime estético da imagem?!”, como assim?!, é regime estético das artes, cheguei a anotar, depois, acho que lá pelo capítulo 5, vejo o porquê disso... nem sequer as referências bibliográficas com nomes inventados ou mesmo meu nome passa incólume em vossas construções de visibilidades. Com isso apenas demarco duas maneiras ou concepções de produção de *imagéités* para elaborar pensatividades. O dissenso se dá até quando uma concepção onde os elementos internos são harmônicos na criação da imagem, como o que propõem Sousanis, é inserida em vosso trabalho: o não-dissenso dele, torna-se dissensual quando em contato com vossa proposta de *imagéité*.

e a marquesa ficou pensativa... a primeira vez que li isso não fora no livro do Balzac e, sim, do Barthes o S/Z. Se eu falar que até hoje eu fico a pensar sobre essa frase e, o mais fascinante, essa frase também parece pensar sobre mim... a pensatividade da marquesa pensa sobre o que eu penso dela, isto me leva a lugares, um lá, um ali, um em mim que eu divido em forma de desvio, divisa e dívida (risos) talvez, isso seja, também, fazer *imagéittés* filosóficas... (risos, novamente).

A entrevista completa em anexo.

Making off

uma última questão a todos



De um regime de *imagéité* a outro.

Ora, tal duplicidade não é nada evidente.
Ela define um regime particular de articulação
entre o visível e o dizível(...)"
tradução brasileira (2012, p. 20)

De um regime imagético a outro.

Ora, tal duplicidade não acontece por acaso.
Define um regime imagético específico,
um regime particular de articulação entre
o visível e o dizível(...)"
tradução portuguesa (2011, p. 20)

[...] Nos seus trabalhos mais recentes, introduz o termo *regime d'imagéité* (regime de imageidade) para designar um modo específico de articulação entre o visível e o dizível num determinado regime da arte”
Tradução portuguesa (2009, p. 97)

“Em *O Destino das imagens*, o termo “*regime de imagéité*”, neologismo cuja tradução livre poderia ser *regime de imaginidade*, designa um apriori que define um modo de articulação dos elementos e funções que operam na imagem”.
Tradução brasileira
(Princípios Revista de filosofia, 2012, p. 104).

[...]o ser-imagem coincide com seu ser-aí e não há necessidade de um termo exterior instituinte da “imagicidade”³
(Pag. 13).

³ No original, *imagéité*, neologismo usado por Jacques Rancière em *Le destin des images*, aqui publicado como *O destino das imagens* (Contraponto, 2012, p.20). A tradutora Monica Costa Netto optou por manter o termo no original. (NT).

Pensar a imagem / Emmanuel Alla, (org.). - 1.; reimp.
Belo Horizonte:Autentica Editora, 2015. (coleção Filô/Estética).

2) A “imagicidade”² não depende em nada do objeto representado.
(Pag. 32).

²No original, *imagieté*, neologismo usado por Jacques Rancière em *Le destin des images*, aqui publicado como *O destino das imagens* (Contraponto, 2012, p.20). A tradutora Monica Costa Netto optou por manter o termo no original. (NT).

Pensar a imagem / Emmanuel Alla, (org.). - 1.; reimp.
Belo Horizonte:Autentica Editora, 2015. (coleção Filô/Estética).



DESVIADO **Adj 1** que desviou do bom caminho. **Sm 2** quem afasta dos padrões normais de comportamento. **Fil 3** uma tentativa de imagetear a filosofia.

você no mim, elas no mim,
elas nuas delas,
o eles delas, a ela dele,
os ele de nós, o ele no daquele,
a eu dele, a eu daquele eu,
as nós daquela... seriam eles,
o se desses eus, o se sem eu.
o eu, enfim, foz. pronomes
são corpos de filósofos
nus em mins, nos nós.

Espelho es-pe-lho Sm [Co] lâmina de vidro ou cristal, estanhada na parte posterior, que reflete a imagem de pessoas, animais ou coisas. **2** reflete aquele que lê um filósofo, agora **3** aquele que se vê refletido num pensador, como na próxima página **4** singularidade esgarçada por vários singulares **5** de longe, também parece uma mosca desenhada com fino pêlo de camelo que nem o Sócrates **6** desfigura?

As imagens podem traduzir intenções políticas, podem ilustrar as categorias ou reproduzir modos de representação instituídos; ou também podem, pelo contrário, desdibujarlos ou subverte-los. Porém não há que pensar esse efeito nos termos da mimese, e decidir, nos termos da boa ou má imagem que se

dá ao trabalhador, à mulher, ao negro, etc. Uma imagem nunca vem sozinha, nem simplesmente reenvia a um imaginário coletivo pensado como reserva de imagens. Uma imagem forma parte de um dispositivo de visibilidade: um jogo de relações entre o visível, o dizível, e o pensável. Esse jogo de relações desenha por si mesma uma certa distribuição das capacidades dos que as

Ciertamente. No hay ninguna razón para suponer al espectador de televisión como una víctima invadida e inundada por las imágenes que desfilan ante él. Tampoco hay razón para suponerle una lucidez particular. Es suficiente

Não há critério que faça da política uma imagem. As imagens podem traduzir intenções políticas, podem ilustrar as categorias ou reproduzir modos de representação instituídos; ou também podem, pelo contrário, desdibujarlos ou subvertê-los. Porém não há que pensar esse efeito nos termos da mimese, e decidir, nos termos da boa ou má imagem que se

dá ao trabalhador, à mulher, ao negro, etc. Uma imagem nunca vem sozinha, nem simplesmente reenvia a um imaginário coletivo pensado como reserva de imagens. Uma imagem forma parte de um dispositivo de visibilidade: um jogo de relações entre o visível, o dizível, e o pensável. Esse jogo de relações desenha por si mesma uma certa distribuição das capacidades dos que as

olham. Reconocer que quienes están frente a una pantalla no son animales de laboratorio sometidos a descargas de estímulos. No cesan de juzgar -explícita o implícitamente, con más o menos resignación o de combatividad- las imágenes y los comentarios que dsfilan ante ellos.

Não há critério que faça da política uma imagem. As imagens podem traduzir intenções políticas, podem ilustrar as categorias ou reproduzir modos de representação instituídos; ou também podem, pelo contrário, desdibujarlos ou subvertê-los. Porém não há que pensar esse efeito nos termos da mimese, e decidir, nos termos da boa ou má imagem que se

Ciertamente. No hay ninguna razón para suponer al espectador de televisión como una víctima invadida e inundada por las imágenes que desfilan ante él. Tampoco hay razón para suponerle una lucidez particular. Es suficiente

reconocer que quienes están frente a una pantalla no son animales de laboratorio sometidos a descargas de estímulos. No cesan de juzgar -explícita o

dá ao trabalhador, à mulher, ao negro, etc. Uma imagem nunca vem sozinha, nem simplesmente reenvia a um imaginário coletivo pensado como reserva de imagens. Uma imagem forma parte de um dispositivo de visibilidade: um jogo de relações entre o visível, o dizível, e o pensável. Esse jogo de relações desenha por si mesma uma certa distribuição das capacidades dos que as

olham. Hay quien se decide por la incapacidad del espectador, bien sea reproduciendo los estereotipos existentes, bien sea reproduciendo las formas estereotipadas de la crítica a los estereotipos. Y hay quien se decide por la capacidad, por suponer a los espectadores la capacidad de percibir la complejidad del dispositivo que proponen y dejarles libres para construir por sí mismos el modo de visión y de inteligibilidad que supone el mutismo de la imagen. La emancipación pasa por una mirada del espectador que no sea la programada.

Não há critério que faça da política uma imagem. As imagens podem traduzir intenções políticas, podem ilustrar as categorias ou reproduzir modos de representação instituídos; ou também podem, pelo contrário, desdibujarlos ou subvertê-los. Porém não há que pensar esse efeito nos termos da mimese, e decidir, nos termos da boa ou má imagem que se

Ciertamente. No hay ninguna razón para suponer al espectador de televisión como una víctima invadida e inundada por las imágenes que desfilan ante él. Tampoco hay razón para suponerle una lucidez particular. Es suficiente

reconocer que quienes están frente a una pantalla no son animales de laboratorio sometidos a descargas de estímulos. No cesan de juzgar -explícita o

dá ao trabalhador, à mulher, ao negro, etc. Uma imagem nunca vem sozinha, nem simplesmente reenvia a um imaginário coletivo pensado como reserva de imagens. Uma imagem forma parte de um dispositivo de visibilidade: um jogo de relações entre o visível, o dizível, e o pensável. Esse jogo de relações desenha por si mesma uma certa distribuição das capacidades dos que as

olham. Hay quien se decide por la incapacidad del espectador, bien sea reproduciendo los estereotipos existentes, bien sea reproduciendo las formas estereotipadas de la crítica a los estereotipos. Y hay quien se decide por la capacidad, por suponer a los espectadores la capacidad de percibir la complejidad del dispositivo que proponen y dejarles libres para construir por sí mismos el modo de visión y de inteligibilidad que supone el mutismo de la imagen. La emancipación pasa por una mirada del espectador que no sea la programada.

implícitamente, con más o menos resignación o de combatividad- las imágenes y los comentarios que desfilan ante ellos.

imagens,
didáticas
e filosofias

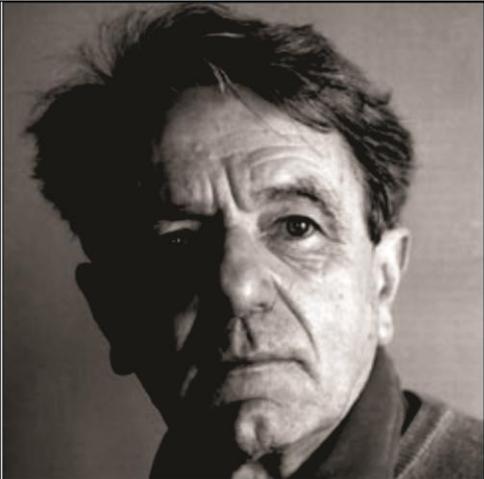
quem
reescreverá?

em que ver
bo?

Darío
Sztajnsrajber

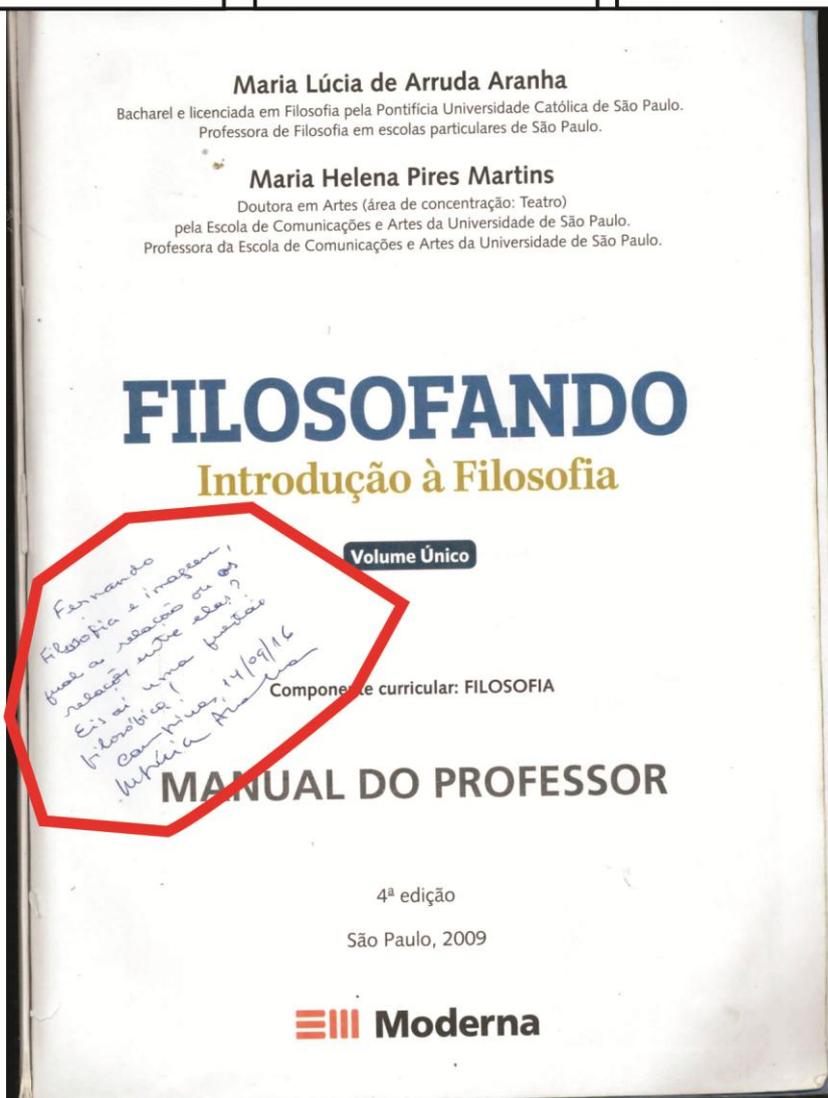
*Nick
(Sou)(san)is?*

Jacques Ranci(v)èr(b)e



desvios...

<p>Professora-filósofa, Maria Arruda Aranha...</p>		<p>Uma conversa informal no Congresso da SOFIE? Aqui e agora!? Sobre meu livro e sua pesquisa? Você quer saber minha opinião sobre as imagens do meu Filosofando? Claro que sim! Um autógrafo antes? Claro...</p>
--	---	---



Maria Lúcia de Arruda Aranha

Bacharel e licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Professora de Filosofia em escolas particulares de São Paulo.

Maria Helena Pires Martins

Doutora em Artes (área de concentração: Teatro)
pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.
Professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

FILOSOFANDO

Introdução à Filosofia

Volume Único

Componente curricular: FILOSOFIA

MANUAL DO PROFESSOR

4ª edição

São Paulo, 2009

 Moderna



*Fernando,
Filosofia e imagem,
qual a relação ou as relações
entre eles? Eis aí uma questão filosófica!
Campinas 14/09/16
Maria Arruda Aranha
(rindo muito, ela disse: por esse
autógrafo você não esperava! Quando a conversa ia
começar, ela foi embora, alguém
a chamou abruptamente,
precisou atender outro compromisso, urgente.)*

na realidade,
ninguém
esperava!
qual compromisso? o que ela diria sobre as imagens
do seu próprio livro? sobre o que
esta pesquisa versa a respeito das imagens do Filosofando?
transmitir uma mensagem-leitura
é também recebê-la,
novamente.
neste caso, a transmissão ficou apenas no quase
e, no quase, algo fora retransmitido
num inusitado semi-encontro,
com espaços vazios,
desvios,
com a necessidade de um ir embora,
um adeus que legou uma herança:
o autógrafo-interpelação,
jungido a risos...
herança semelhante a uma semente ou a
uma pedra semeada para futuros herdeiros,
e fez deste filosofar,
desta tentativa de filosofar,
uma marquesa...

Considerações finais.

Desvio:

adoção de rota marginal para se chegar aonde quer...

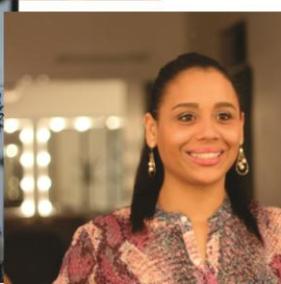
(Um pouco mais, Um pouco menos. 16:02" até 16:10")

Considerações finais
estão no...

Ao olhar



os olhares



será visto...



HISTÓRIAS DE HISTÓRIAS SERIA UMA MANEIRA DE FILOSOFAR?

Um documentário-tese dirigido por Fernando Rogério da Cruz.
Produzido por Nathiele Nunes, Dian de Grazia e Amira Abboud P. Camargo.

Referências.
In-referências?
Des-referências?
Com-re(v)(f)erências?

LISTA DE IMAGENS
Imagétés de listas de imagens.

Nadador *em seis enquadros ou vôo filosófico* (p.375, 376, 377 e 388)

Rosto do nadador que emerge ou mestiçagem (p. 378, 385 e 386)

Torso arcaico de Apolo (p. 391 e 393)

Danaïde... *elle* em *amour*... (p. 395)

Danaïde... delicados movimentos (p. 395)

Danaïde... e a filosofia ficou amorosa (p. 396)

A fila ou a aula na escola sem partido (p. 400, 401, 406 e 409)

Sem título ou o rosto de Juno de perfil (Bárbara Kruger, 1981, p. 403)

O homem unidimensional em polidimensões (p. 400, 401, 405, 408, 410, 411, 412 e 413)

Beatriz Costas (fotografia feita para o documentário dessa tese) (p. 408)

“[...] Cuidado com a coisa coisando por aí
A coisa coisa sempre, também coisa por aqui
Descoisar a coisa transcoisifica em novas coisações
Ora, se você quiser se divertir
Invente suas próprias canções! [...]”
Renato Russo.

Jenifer Mariano (fotografia feita para o documentário dessa tese) (p. 409)

Agnes Nunes (fotografia feita para o documentário dessa tese) (p. 410)

Bárbara Malaquias (fotografia feita para o documentário dessa tese) (p. 410)

Karen Viê (fotografia feita para o documentário dessa tese) (p. 411)

Ana Beatriz (fotografia feita para o documentário dessa tese) (p. 410 e 411)

Camila Godoy (fotografia feita para o documentário dessa tese) (p. 411)

Enia (fotografia feita para o documentário dessa tese) (p. 412)

Helena (fotografia feita para o documentário dessa tese) (p. 412)

The Eyes of Gutete Emérita (p. 415)

Leila Alaoui ou a mulher que deu visibilidade a invisíveis (p. 416)

CAPA do livro *Unflattening* ou *passos nas areias* (p. 421)

Mãos ou o caleidoscópio ou os olhos deleuzianos (p. 426 e 433)

A imagem pensativa na *Unflattening* (p. 427)

Orquestra e omeletes (p. 429)

A paralaxe ou paralaxe paratática (p. 431 e 432)

Outro mundo ou mais uns mundos (p. 435)

Cartaz do programa *Filosofia a Martillazos* ou meu pai só me deixou... (p. 438)

Capa do livro a *Fábula cinematográfica* ou “*corre, Pina!*” (p. 449)

Jacques Rancière ou a imagem é ele, fabulada por um outro? (p. 474)

Darío *sztajnszrajber* ou ele é ele ou um outro ela? (p. 474)

RETRATO do Souasanis ou acho que é o desenho dele! (p. 474)

A IMAGEM e a pensadora (p. 476 e 477)

Notas-referências. Notas-referências? Etc ou coisa parecida.

1-) Tentei entrar em contato com o Diário Sztajnszrajber, queria entrevistá-lo, mas não consegui e, dessa tentativa sem êxito, procurei algumas entrevistas dele na internet (as que estão nas referências bibliográficas) para montar parte do Capítulo VI.

2-) Na Entrevista: *Diário Sztajnszrajber*: “Com nuevo formato, llega La tercera temporada de “Mentira La verdad” Disponível em: <<http://www.telam.com.ar/notas/201409/77483-dario-sztajnszrajber-canal-encuentro-filosofia.html>> Acesso: 20/05/2016

Há uma pergunta: “¿Están cuestionando esa creencia de que no se puede hacer algo popular com contenido?”, a resposta dela é uma forja com outros quatro trechos de respostas do Diário que estão em momentos distintos da mesma entrevista.

3-) Na parte do *Making off*, os trechos de duas respostas que lá estão são de duas perguntas extraídas de uma entrevista com Jacques Rancière:

“La emancipación pasa por una mirada del espectador que no sea la programada”. Disponível em: <<http://blogs.publico.es/fueradelugar/140/el-espectador-emancipado>>. Acesso em: (18/06/2016).

A ideia era formar um “jogo de cena” com as respostas. Dois entrevistados estavam com as entrevistas “traduzidas” para a língua portuguesa e um (Diário Sztajnszrajber) deles estava com a tradução para o espanhol. Tentou-se, assim, transmitir a ideia de havia mais de um entrevistado, com as respostas em duas línguas, e com os trechos trocados.

4-) As entrevistas com o autor da *Unflattening* (2015), Nick Souasanis, foram retiradas de duas entrevistas dadas por ele. Um de suas respostas é a fusão de duas respostas em momentos diferentes da entrevista “Thinking Through Images: An Interview with Nick Sousanis”, que estão no seguinte endereço:

<<http://www.theparisreview.org/blog/2015/07/20/thinking-through-images-an-interview-with-nick-sousanis>> Acesso em: 24/11/2016.

5-) A maior parte da tradução da entrevista do Nick Souasanis foi feita pela minha amiga Daniela Rosa e eu fiz algumas adaptações (ou distorções) para o contexto da tese.

6-) A entrevista do filósofo Rancière nunca existiu, fora fabulada, ou seja, é fictícia, a exceção do trecho da sexta pergunta, na parte da resposta, que começa dessa forma: “tento

efectivamente privilegiar modos de escrever a história [...]”, essas palavras se encontram no livro *Estética e política – A partilha do sensível* (2010, p. 81).

7-) O trecho do sexto capítulo, que se reporta ao livro “Filosofia Mestiça” (1991): “e ei-lo triplo ou mestiço”, é a junção de três momentos dessa mesma obra. O primeiro, é a citação inicial do filósofo Aristóteles “Filomito, de certo modo, filósofo. Filósofo, de certo modo, filomito” (sem numeração de página), as outras partes se encontram nas páginas 12, 13 e 15, todas remodeladas para o contexto do capítulo desta tese.

8-) A imagem do capítulo 6, que começa com “E a marquesa ficou pensativa”, e sua legenda são trechos do livro do Roland Barthes *S/Z* (1992), que estão nas páginas 232 e 233. Ambos modificados, imageteados.

9-) A conversa entre as duas estátuas no sexto capítulo, ou seja, a fala entre Danaïde e Apolo de Belvedere possuiu um trecho extraído do início da *Meditação Terceira de Descartes* (DESCARTES, c1996, p. 277).

10-) Ainda no capítulo seis, há uma cena reconfigurada: o *nado-unflattening* do Sofressor, os textos que acompanham foram extraídos das páginas 22 e 23 do livro *Derrida e a Educação* (2005) e fusionados, como se fossem apenas um mesmo parágrafo.

11-) Sobre o memorial:

No meu memorial, há um trecho extraído de outro memorial. No caso, a verdadeira origem é a tese de Emanuela Esteves dos Santos, “A multiplicidade como teoria da comunicação na filosofia de Michel Serres e suas contribuições para o pensamento em educação” (2016). Houve um desvio, na realidade, dois: eu precisava de uma referência para construir o meu memorial e pedi que a Emanuela ou Manu (como costume chamá-la) me enviasse o dela para eu compreender como construiria o meu. A minha ideia era apenas referenciar. Ideia desviada. Eu ia escrever o mestrado sem sair do país, estava certo disso, mas houve um convite-desvio, uma nova rota, a possibilidade de fazer um intercâmbio para a França, estudei a língua nativa, tracei futuras viagens dentro daquele país, planejei perguntas para fazer ao Rancière o que, por fim, não deu certo, uma nova rota dentro da nova rota. Meu intercâmbio fora negado, alegaram corte de verbas. Um objetivo fora desfeito e desviado. Saiu do caminho traçado. Desvio do desvio? Já que eu não ia entrevistar o maior interlocutor

teórico do meu trabalho resolvi construir uma entrevista com o Rancière, quase toda fabulada. O fabulador seria fabulado, *um exemplo-vida* da sua tese. Nesse espaço de tempo, a Manu tinha voltado da França e me contado coisas maravilhosas de lá, ouvia em silêncio, maravilhado, na cantina da FE (Faculdade de Educação) e no ônibus, a levando para a rodoviária de Campinas. Ela falava e eu me desenhava lá, junto dela no *Collège de France* a ouvir as conferências, o país que ela visitou virou meu país também, virou meu gibi, criei uma outra rota a partir da negação do meu intercâmbio. As narrativas-Manu, manuseei, criei um outro mapa, mais que isso: manusear Serres fez parte da minha França-Brasil. Quando li o memorial da Emanuela, vi o quanto ela viveu algo similar ao que eu gostaria de ter vivido, então cooptei a experiência vivida por minha amiga pensadora, que entrevistou Michel Serres... acho que cooptar não seria a melhor expressão, na realidade, creio que eu mesticeei minha perspectiva na tese (e minha imaginação!) com a vivência dela, praticamente, só mudei os nomes, ajustando à minha narrativa, a fim de dar um efeito de realidade maior à minha entrevista, que está no capítulo VI, pois, quem ler o memorial, terá a impressão que eu realmente entrevistei Rancière e, assim, essa lógica, esse fabular, também reforçará o conceito de fábula, o qual se conecta a outros momentos na tese, visto que algumas histórias (reencenadas) que estão no documentário *Jogo de cena* (2007) foram re-reencenadas por outras mulheres no documentário *Ao olhar os olhares será visto...*(2017). Com isso, trabalhei a questão da imagem pensativa ao juntar a lógica narrativa de um documentário à lógica da escrita de uma tese acadêmica.

12-) Escola de Atenas...

As mesmas lógicas sobre a questão dos nomes das referências bibliográficas podem ser transladas para a questão que será debatida agora. Como fora visto no início do capítulo IV sobre as imagens do PNLD, há uma dificuldade para referenciar a data de criação da *Escola de Atenas*, de Rafael Sanzio, visto que cada autor dos livros didáticos que usei a referenciam por meio de uma data diversa, é por esse motivo que eu deixei a data *em aberto* sempre que a obra aparece na tese, do primeiro ao quarto capítulo. O objetivo era mostrar o quanto é difícil elencar uma fonte segura para uma informação, também tentei reconfigurar esse lugar-referência que exige uma data, muitas vezes, questionável do ponto de vista da exatidão. O *em aberto*, no meu entendimento, transmite a ideia de um não-local, uma não datação em um espaço que isso não pode ocorrer, há a necessidade de uma data, mesmo que esta se assemelhe a uma lógica oriunda de um documentário, como o *Jogo de Cena* (2007). Explico: ora é uma data, ora é outra, mas a história, ou melhor, a cena narrada é a mesma! Assim como

as histórias narradas no documentário do Eduardo Coutinho, as mulheres se revezam, mas a história é a mesma. São mais de quatro datas para a mesma pintura, algumas delas são diferentes, inclusive, no mesmo livro! Queria demarcar esse estranhamento, aproximar esse movimento da questão da imagem pensativa, ou seja, a confusão com datas possui a mesma lógica de elaborar confusão com as narrativas do documentário *Jogo de Cena* (2007). Esse movimento poderia suscitar discussões sobre o regime estético das imagens, ou seja, sobre o quanto um trabalho laborado esteticamente poderia tornar emoliente definições duras, até mesmo, no ato de classificar com exatidão a data de criação de uma das pinturas mais famosas do universo do ensino de filosofia. Seria resgatar a discussão do “*tudo fala*” que está nesta tese, tudo fala, tudo tem o poder de narrar-se, de uma pedra a uma pitada de açúcar, a um tomate, como, também, uma rachadura na parede ou a dificuldade de se classificar uma data, tudo isso tem o potencial de criar novos visíveis. Visíveis que, com um olhar estético, se agregam à lógica de um documentário nacional. No meu caso, optei por essa fonte (o que pode ser muito questionável também):

Informações técnicas da Escola de Atenas foram extraídas do site Universia:

FICHA TÉCNICA - A ESCOLA DE ATENAS:

Autor: Rafael Sanzio

Onde ver: Vaticano, Roma, Itália

Ano: 1509 - 1511

Técnica: Afresco

Tamanho: 500cm x 770cm

Movimento: Renascimento

Disponível em:

<<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/06/19/944153/conheca-escola-atenas-rafael-sanzio.html>> Acesso em 18/08/2016.

13-) Troca de nomes:

A confusão entre os nomes Hegel e Engels foi alocada no trabalho (p. 286) para incorporar questões sobre o trato às ciências humanas pelos agentes do poder.

Reportagens:

A-) “Troca de Engels por Hegel em pedido de prisão de Lula rende memes e piadas na internet”. “Ministério Público de São Paulo comete gafe ao solicitar a preventiva do ex-presidente e caso ganhou repercussão”. Disponível em

<<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,troca-de-engels-por-hegel-em-pedido-de-prisao-de-lula-rende-memes-e-piadas-na-internet,10000020684>> Acesso em: 17/09/2016.

B-) “Promotores fazem confusão entre Engels e Hegel em pedido de prisão de Lula e viram piada na internet”, 11 de março de 2016. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/segundatela/2016/03/11/449/>>. Acesso em: 17/09/2016.

14-) Sobre os dois “Paraguais” (p. 285) a ideia de fazer referência a esse episódio fora para relevar o quanto não seria apenas no âmbito educacional-filosófico o destrato com as imagens, destrato promovido pelos agentes dos poderes instituídos.

A-) “Livro traz dois Paraguais e exclui Equador nas escolas de SP” Segundo a Secretaria, material será trocado pela Fundação; ainda não há data para chegada dos novos livros”.

Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,livro-traz-dois-paraguais-e-exclui-equador-nas-escolas-de-sp,340271>> Acesso em: 17/09/2016.

B-) “Perdido na América: apostila de Serra tem dois Paraguais”
Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/rodrigovianna/vasto-mundo/perdido-na-america-apostila-de-serra-tem-dois-paraguais/>> Acesso em: 17/09/2016.

15-) As últimas cenas do capítulo seis (p. 465 e 466): a conversa com a Maria Arruda Aranha aconteceu sim, durou por volta de meia hora, e ela me disse coisas elucidativas sobre o desenvolvimento das imagens em seu livro, que, posteriormente, pode vir a ser um artigo. A opção foi por reconfigurar a cena para, além de homenageá-la, produzir um dissenso com as outras “entrevistas”, ou seja, a ausência dela é a entrevista. Sintam-se convidados a nomear as cenas.

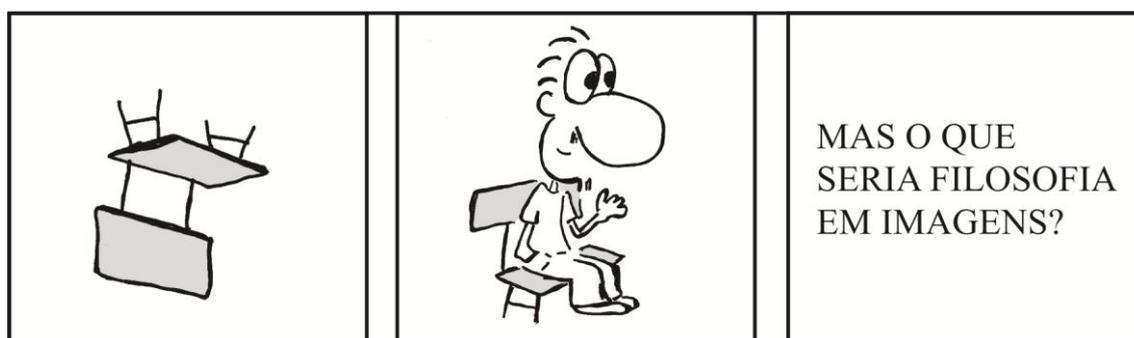
16-) A questão dos nomes das imagens nas referências bibliográficas ou *Aliens, o resgate*. As mesmas lógicas sobre a questão da data da pintura Escola de Atenas (data em aberto, novamente) podem ser transladas para a questão dos nomes de algumas imagens que estão nas referências bibliográficas. A tentativa deste trabalho é criar estranhamentos em lugares poucos usuais ou produzir pensatividades, inclusive, junto às normas da ABNT, elaborar novos visíveis. É possível? É um desrespeito? É um *non sense*? É inútil? É o quê? Experimentalismo ou experimentação? Coisa de pós-moderno? Invasão da lógica Duchamp com seu mictório nas referências bibliográficas? É a lógica do *Isto não é um cachimbo?* (1998), ou seja, *Isto não é uma referência bibliográfica?* Ou como no *As palavras e as coisas*

(2007) em que desregular uma ordem taxionômica do mundo animal causa estranhamentos se o mesmo ocorre com normas técnicas de escrita acadêmica, o que aconteceria? Ou um daqueles filmes estrangeiros cujo nome original não tem nada a ver com o nome traduzido para o público brasileiro? Poderia agregar a essa discussão a noção do “tudo fala”, tudo pode ser desdobrado em novos sentidos, inclusive, um nome de uma imagem rebatizada? Ou de forma silogística binária criar a seguinte máxima: é como é e não pode ser de outra maneira, portanto, devem ser deixados incólumes os nomes nas referências bibliográficas. Não se pode construir ficções nesse espaço, fábulas não seriam bem-vindas no mundo-referências-bibliográficas? Mas é necessário ser feito um adendo: o nome original de cada imagem (algumas sequer têm nome) foi mantido. Na maioria dos casos, somente a partir da palavra “ou” agrega-se um outro nome fictício para as imagens. A ideia principal era a seguinte: com os nomes originais criar um terceiro, uma mistura ou para reforçar os propósitos da tese: criar uma forja, um mestiço. Assim, este trabalho entraria em consonância com uma das ideias do Rancière:

[...] Um discurso teórico é sempre uma forma estética, uma reconfiguração sensível dos dados sobre os quais ele argumenta. Reivindicar o carácter poético de qualquer enunciado teórico também é contestar as fronteiras e hierarquias entre os níveis de discurso[...] (RANCIÈRE, 2010, p. 81).

Uma tese acadêmica como palco de experimentações poéticas: seja numa vírgula, numa imagem, numa transcrição, numa citação, na junção de dois ou mais regimes de expressividades, numa entrevista fabulada, numa única imagem em dois lugares com dois nomes diferentes, num quadrinho alocado no meio de um texto e sem legendas, seja numa exigência sutil em que o leitor é convidado a criar e criando ele constrói movimentos. Quais?

17-)



18-) Os desenhos do Sofressor na tese são de minha autoria e preferi não nomeá-los. Na realidade, alguns, eu nomeei como, por exemplo, a primeira cena do Sofressor caminhando ao

som da música do Gonzagão e Gonzaguinha ou a cena do meu personagem em quadrinhos andando pela imagem do cachimbo do Magritte e da cama duplicada do *Van Gogh*, mas esses nomes são meus. Na tese, muitos dos desenhos criados por mim “nascem” sem nome, sem data, sem identidade, muitos, sem lugar nas referências bibliográficas (não adianta procurá-las), mas nascem junto com as discussões do universo da *imagéité*. Outros exemplos de visíveis desterritorizados são: as tirinhas do capítulo V, o nado do Sofressor em sua própria íris e seu encontro ou mestiçagem com o rosto da *Unflattening*, as imagens-PNLD, o cartaz que eu bolei para o documentário-tese, etc. A ideia é criar um movimento plural, levar o leitor aonde ele quiser, inclusive, para nomear as cenas, ou seja, gostaria de convidar os leitores a criarem nomes para minhas imagens! Os nomes, aqui, são espaços vazios clamando por criações, seja no ato de desconstruir, reconstruir, negar, deslizar, se perder ou de se “desachar” em estranhamentos. Esse convite se estende às imagens que já possuem um nome, se estende também a quem quiser retracejar as cenas ou agregar novas sequências às já existentes.

19-) O motivo das referências com o nome, data e local não estarem juntas às imagens nas páginas de origem da tese é porque, em minha ótica, atrapalharia o fluxo de leitura, era uma informação que interromperia o movimento próprio da leitura-imagem, desacelerando-o. A ideia seria se aproximar de certa concepção de arte, como se fosse um muro grafitado, um muro com um pixo ou um quadrinho num “zine” (fanzine), ou seja, nessas manifestações artísticas dificilmente seria bem-vinda uma classificação em seu movimento interno. Digo, no movimento interno, pois a intenção seria a de criar um espaço onde essa normatização não se encaixaria, seria o direito dessas *imagéités* de não terem (pelo menos no espaço que lhes cabe nas páginas da tese) uma etiqueta, um nome, um lugar-datado. Assim, creio, tiraria da visibilidade das imagens um certo peso das exigências normativas. Produziria dissensos e construiria uma *imagéité* próxima das discussões propostas neste trabalho, com fluxos e afluxos de leitura. Com isso, a intenção não seria desmerecer o universo-ABNT, mas construir visibilidades-desviantes, se assim pode se dizer.

20-) Os capítulos I e II foram produzidos no contexto do mestrado, já os demais no do doutorado, a diagramação das imagens, das páginas da transição dos capítulos e algumas referências de livros estão diferentes nesses momentos. Resolvi manter dessa forma para demarcar esses momentos e suas singularidades.

21-) A música do Renato Russo “Marcianos Invadem a Terra” (1997, p. 474) foi remodelada, fabulada e forjada para a tese.

22-) As fotos das mulheres do documentário são de autoria do Dian de Grazia e Nathiele Nunes.

23-) A ideia de traição que aparece nessa tese (p. 39 e 373) está em diálogo com uma palestra apresentada pelo professor doutor Alexandre Filorde no II Congresso Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação que aconteceu no ano 2016 na Faculdade de Educação da UNICAMP, na qual ele debate a filosofia como uma forma de traição.

24-) As sequências que criam visibilidades sobre o pixo e o grafite, praticamente, foram as últimas deste trabalho. A fala do prefeito de São Paulo João Dória, que se encontra na página 201, foi extraída da seguinte reportagem:

DORIA apaga grafites em avenida e cria polêmica em SP. “Prefeitura está pintando de cinza murais feitos por 200 artistas em 2015”. **O Globo**, 23 jan. 2017. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/doria-apaga-grafites-em-avenida-cria-polemica-em-sp-20815081>>. Acesso em: 23/01/2017.

Já a imagem *Pixo-deslizes* (p.204) fora retirada da seguinte reportagem:

DORIA e a cidade. Cidade limpa não terá vez contra a resistência do pixo e do grafite. **Esquerda diário**, 18 jan. 2017. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Cidade-Limpa-nao-tera-vez-contra-a-resistencia-do-pixo-e-do-grafite>>. Acesso em: 25/01/2017.

As duas últimas imagens *O muro fala I* (p. 205) e *O muro fala II* (p. 205) foram retiradas da seguinte reportagem:

DIFERENÇAS entre grafite e pichação. **Portal Brasil10.com.br**, 18 out. 2016. Disponível em: <http://portalbrasil10.com.br/wp-content/uploads/2016/10/1122705_street_grafite_mundano_jovem_224_298.jpg>. Acesso em: 25/01/2017.

As cenas do muro que separa Israel da Palestina foram retiradas dos seguintes endereços:

Muro cinza-dor. Disponível em:

< https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/66/West_Bank_barrier_0996.jpg>.

Acesso em: 26/02/2017.

Muro cinza-indignação. Disponível em: <<http://www.vivapalestina.com.br/site/wp-content/uploads/2013/10/05-1024x681.jpg>>. Acesso em: 26/02/2017.

Muro cinza-muro. Disponível em: <<http://www.instigatorium.com/wp-content/uploads/2015/07/muro-israel.png>>. Acesso em: 26/02/2017.

25-) A sequência narrada por mim sobre o filme *Aliens, o resgate* (1986), que está no memorial (p. 14), se assemelha ao que Rancière narra na página 219, nesta tese, sobre o que aconteceu com ele ao rever um filme chamado *Amarga Esperança* (*They live by Night*).

26-) Os capítulos IV e V são originados de artigos que eu já havia escrito, um deles foi publicado com o título de *Imagété e seus interstícios num livro de filosofia* e se encontra no livro *Por uma pedagogia do ensino de filosofia*, organizados pelas professoras Maria da Conceição Souza de Carvalho e Carmem Lúcia de Oliveira Cabral, em Teresina, pela editora EDUFPI, em 2015. Até o presente momento, o outro artigo ainda não fora publicado e se chamará *Dessemelhanças entre filosofia, imagem, didática e os corpos dos filósofos*.

27-) A imagem da página 207 se reporta ao que Raul Seixas fez no programa *Plunct, Plact, Zuum*, exibido como musical infantil, em 1983, na Rede Globo de televisão. Raul cantou a música *O Carimbador Maluco*, que, além de levar ideias anarquistas através de um diálogo com um famoso texto de Phondon e de inserir parte desse texto em sua música, também criticava a burocracia estatal da ditadura. O deslize, como forma de resistência, na leitura desse trabalho, consiste, justamente, em o cantor “maluco-beleza” levar ideias anarquistas e que criticavam o sistema ditatorial a uma das maiores mantenedoras e apoiadoras da ditadura brasileira e maior emissora televisiva do país naquele momento histórico: a Rede Globo de Televisão. Sob o “nariz” dos apoiadores da ditadura, ele criticou-a e transmitiu sua mensagem, no veículo em que seria impensável fazê-lo. Raul utilizou a “voz” da Rede Globo, que apoiava os que tinham ódio à democracia (e ainda apoia) para transmitir uma mensagem crítica para milhares de telespectadores contra a própria emissora. Ele conseguiu desviar um propósito do macro discurso global, desencaixá-lo de uma lógica de opressão e fazer, acreditem ou não, da Rede Globo, um instrumentol em prol do pensamento divergente.

28-) Há duas imagens na página 505: “Quem matou Herzog ainda mata” e “Agora vale menos que um cruzeiro” em seu conjunto cria uma nova visibilidade da obra “Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Cédula”(década de 70) do artista Cildo Meireles.

29-) A citação do Michel Onfray da página 509 está no livro *A política do Rebelde* (1997) na página 10.

30-) A página 507 é um convite para conhecer a história da artista Zehra Dogan. Nela, há uma foto que foi “batizada”, neste trabalho, com o nome de *A força da farsa*. Disponível em: <<https://zehradogannet.files.wordpress.com/2017/06/coeec82wiaa4cmq.jpg?w=801&h=491>> Acesso em: 25/09/2017.

Há uma pintura que, neste trabalho, chama-se: *Tintas de uma prisão*. Disponível em: <<https://zehradogannet.files.wordpress.com/2017/06/cltwbiawmaa0enh.jpg?w=798&h=399>>. Acesso em: 25/09/2017.

A outra obra, nesta página, é de autoria da artista Bia Leite, o título é: *Adriano bafônica e Luiz França She-há* (2013). Endereço: <http://levelcult.com.br/wp-content/uploads/2017/09/CRIAN%C3%87A-VIADA-DEUSA-DAS-AGUAS-de-Bia-Leite.jpg>>. Acesso em: 08/10/2017. Aqui, rebatizada de *O ódio também fica indignado*. Essa era uma das obras da exposição *Queermuseu: Cartografias da Diferença na Arte Brasileira* que estava exposta no Santander Cultural e foi censurada devido à pressão de grupos religiosos e militâncias políticas que lutam por aquilo que eles consideram os valores dos “cidadãos de bem”.

31-)



The end.

The end, Ripley?

The end, dr. Xavier?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

OBRAS DE RANCIÈRE

RANCIÈRE, Jacques. *As distâncias do cinema*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Org. Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. *A fábula cinematográfica*. Trad. Christian Pierre Casper. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. Mônica Costa Netto. 2ª Ed. São Paulo: EXO experimental org. Editora 34, 2009.

_____. *Les bords de la fiction*. Éditions Du Seuil, 2017.

_____. *O destino das imagens*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. *O destino das imagens*. 1ª ed. Portuguesa. Lisboa: Orfeu Negro, 2011.

_____. *O espectador emancipado*. 1ª ed. São Paulo: WMF Martins fontes, 2012.

_____. *O inconsciente estético*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *O mestre ignorante*. Trad. Lílian do Valle. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *O ódio à democracia*. 1ª ed. São Paulo: Boi Tempo, 2014.

_____. *O efeito da realidade e a política da ficção*. Novos estudos. CEBRAP, nº.86, São Paulo, Mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100004>. Acesso em: 12/12/2013.

_____. *A política da arte*. Tradução: Mônica Costa Netto. Disponível em: <http://perfopraticas.files.wordpress.com/2011/09/ranciere-jacques-apolc3adtica-da-arte.pdf>. Acesso em 10/06/2013:

_____. *O que significa estética*. Trad. R.P. Cabral. Disponível em: <http://cargocollective.com/ymago/Ranciere-Txt-2>. Acesso em: 14/04/2013.

_____. *A autonomia das imagens*. 14 de Março. 2011. Culturguest Lisboa. Origem: <http://cargocollective.com/ymago/video>. Acesso em 15/05/2014.

OBRAS DE OUTROS AUTORES

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALLOA, Emmanuel. *Pensar a imagem*. 1ª Ed.; 1. Reimpressão. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015. (Coleção Filô/Estética).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. *Filosofando: introdução à filosofia*. 5. Ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ARISTÓTELES. Poética. In: _____. *Tópicos, Dos Argumentos Sofísticos, Ética a Nicômaco e Poética, Metafísica - Livros I e II*. 1ª ed. São Paulo: Abril S/A Cultural e Industrial, 1973. Poética, 437-512.

_____. *A poética clássica/ Aristóteles, Horácio, Longino*. Trad. Jaime Bruna. 12 Ed. São Paulo: Cultrix: 2005.

BALZAC, Honoré de. *A pele de onagro*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

_____. *Sarrasine*. Relógio D'Água Editores, 2008.

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Saraiva de bolso), 2012.

_____. *Aula*. Ed.8ª. São Paulo. Editora Cultrix, 2003.

_____. *Mitologias*. Rio de Janeiro. DIFEL, 2003.

_____. *Crítica e Verdade*. São Paulo. Editora Perspectiva, 1970.

_____. *S/Z*. (pag. 232-233). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2 ed. Porto Alegre: Rs. Zouk, 2015.

CHAUI, Marilena. *Iniciação à Filosofia: ensino médio (volume único)*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2012.

_____. *Iniciação à Filosofia: ensino médio (volume único)*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2013.

COTRIM, Gilberto e FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de Filosofia*. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. *Fundamentos de Filosofia*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. 24ª reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. 2^oed. São Paulo. Ed. 34,2010.

_____. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____ e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo. Ed. 34, 1992.

DESCARTES. René. *Descartes Vida e Obra*. São Paulo. Editora Nova Cultura Ltda, c1996.

FEITOSA, Charles. *Explicando a Filosofia com Arte*. Rio de Janeiro. Ed. Ouro, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, 2001.

_____. *A Coragem da Verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*. 1^o ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. 1^o ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Isto não é um cachimbo*. Trad. Jorgi Coli. 5^a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 9^a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte. Autentica, 2003.

GULLAR, Ferreira. *Toda Poesia (1950-2010)*. 20^a Ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2010.

GUSTAVE, Flaubert. *Madame Bovary: costumes de províncias*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

_____. *Um coração simples*. 1^a Ed. São Paulo: Grua Livros, 2015.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Curso de estética: o sistema das artes*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Curso de estética: o belo na arte*. Trad. Orlando Vitorino e Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HESSE, Herman. *O lobo da estepe*. Trad. Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Record, ano (?).

KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade do juízo*. Trad. Valerio Rohden e Antônio Marques.

2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

LESSING, Gotthold Ephraim. *Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia: com esclarecimentos adicionais sobre diferentes pontos da história da arte antiga*. Introdução, tradução e notas Márcio Seligmann-Silva. 1. Reimpressão. São Paulo: Iluminuras, 2011.

MARCUSE, Hebert. *O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada*. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MENDES, José Maria. *O Filme que Filósofa*. 1ª Ed. Escola Superior de Teatro e Cinema, 2013.

MOLETTA, Alex. *Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo*. São Paulo: Summus, 2009.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaaios*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo. Editora Abril, 1972.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Obras incompletas*. 2ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ONFRAY, Michel. *A escultura de si: a moral estética*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

_____. *A Política do rebelde*. Lisboa: Coleção: Epistemologia e Sociedade, 1997.

PLATÃO. *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1997.

RAMOS, Pedro Hussak van Velthen. Rancière: a política das imagens. **Princípios revista de filosofia**. Natal (RN), v. 19, n. 32 Julho/Dezembro de 2012, p. 95-107.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. 24ª reimpressão São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 103)

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo; A imaginação; Questão de método*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Trad. Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. [3. reimpressão.]. São Paulo: Iluminuras, 2010.

SERRES, Michael. *Filosofia Mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Derrida & educação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

SOUSANIS, Nick. *Unflattening*. Cambridge, Massachusetts. Londres, Inglaterra: Harvard University Press, 2015.

CARTAZ DE CINEMA

BLADE RUNNER - *O Caçador de Andróides ou a imagem não é a semelhança.*

Disponível em: <<http://3.bp.blogspot.com/-jDaR8gxR2M8/VfnyZYZLQJI/AAAAAAAAAB-c/ZCB9-rJgzb0/s1600/BladeRunner-P%25C3%25B4ster.jpg>>. Acesso em: 06/09/2016.

JUÍZO ou *rosto do mapa do Brasil*

Disponível em: <<http://br.web.img3.acsta.net/medias/nmedia/18/88/79/10/20005393.jpg>>
Acesso em: 09/06/2016.

MEU arquiteto ou o *menino que sonha em ser filósofo.*

Disponível em: <https://1.bp.blogspot.com/-pYYcmzgWoTQ/VwwMpY6s_oI/AAAAAAAAA30/H8eMPPnFuaoLmhgrp3VGaa5nMljNab5QQCKgB/s640/1339780349_dvd_cover.jpg>. Acesso em: 24/11/2016.

NÓS *que aqui estamos por vós esperamos ou ainda tem mais história?*

Disponível em: <<http://entrelinhablog.com.br/wp-content/uploads/2013/12/nos-que-aqui-estamos1.jpg>>. Acesso em: 17/08/2016.

CITAÇÃO /FRASES

BLADE Runner - O Caçador de Andróides ou a imagem não é a semelhança?

Endereço: <<http://meusfilmesenadamais.blogspot.com.br/2015/09/blade-runner-o-cacador-de-androides.html>>. Acesso em: 06/09/2016.

CHARGE

COUTINHO, Laerte. “*Olha, mãe!... sem militares!*”.

Endereço: <<http://www.diariodocentrodomundo.com.br/wp-content/uploads/2015/09/laerte.jpg>>.
Acesso em: 12/09/2016.

CLIQUE MÚSICAL

A-HÁ. *Take On Me*, 1986.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=djV11Xbc914>>. Acesso em: 17/03/2016.

Fonte das informações: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Take_on_Me>. Acesso em: 17/03/2016.

Documentos oficiais:

BRASIL-MEC/CNE/CEB. *Parecer CEB/CNE 15/2000. Aprovado em 4/07/2000.*

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14453-pceb015-00&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12/09/2016.

BRASIL-MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996).* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30/05/2015.

BRASIL-MEC/SEB (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio –Ciências Humanas e suas Tecnologias (vol. 3)*. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Básica.

BRASIL-MEC/SEB/FNDE (2011). *Guia de Livros didáticos: PNLD 2012: Filosofia*. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

BRASIL-MEC/SEB/FNDE (2014). *Guia de Livros didáticos: PNLD 2015: Filosofia: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

BRASIL-MEC/SEB/FNDE. Edital de Convocação 01/2013 CGPLI. Edital de Convocação Para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015. Disponível em:

< <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015>. Acesso em 30/05/2015.>. Acesso em: 30/05/2015.

BRASIL-MEC/SEB/FNDE. Edital de Convocação Para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio. Disponível em:

<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6c1a1LgLmZAJ:www.fnnde.gov.br/arquivos/category/165-editais%3Fdownload%3D4835:pnld-2012-edital-consolidado+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR>>. Acesso em 30/05/2015.

BRASIL-MEC/SEMTEC (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Média e Tecnológica.

_____. (2002). *PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília:Ministério da Educação/Secretária de Educação Média e Tecnológica.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Material de

Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo Caderno do Aluno Filosofia Ensino Médio 3º

Séria Volume 1. Nova edição 2014-2017. Disponível em:<

<http://www.cadernoju.com/2015/03/caderno-do-aluno-de-filosofia-3-ano-apostila-1-respostas.html>>. Acesso em: 30/05/2015.

ENEM

DESCOMPLICA. *Questão sobre Simone Beauvoir ou Sou macho pra carai odeio essa mulher!* Disponível em:< <http://enem.descomplica.com.br/gabarito/enem/2015/dia-1/questoes/ningu%C3%A9m-nasce-mulher:-torna-se-mulher./>>. Acesso em: 10/09/2016.

INEP. Escola de Atenas ou *Representação da representação do ENEM*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/CAD_ENEM_2014_DIA_1_01_AZUL.pdf> Acesso em 01/04/2016.

_____. *Enem ou A filosofia e sua multipluralidade de respostas*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/gabaritos/2014/CADERNO_1_AZUL_S ABADO.pdf>. Acesso em 01/04/2016.

RESUMOV. *Escola de Atenas, cadê a ABNT?*. Disponível: <<http://www.resumov.com.br/provas/enem-2014/enem-2014-cht-14/>>. Acesso em: 18/08/2016.

Escola de Atenas fundida com o Cachimbo do Magritte.
Disponível em: <http://www.arteeducacao.net/_Media/rafael-01_med-2.png>. Acesso em: 21/11/2016.

ENTREVISTAS

SZTAJNSRAJBER, Dario. Entrevista a Darío Sztajnszrajber “La filosofía es un respiro e nun mundo agotado de sentido” . **Diario el Litoral**, 11 de enero 2015. Educación. Endereço: <<http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2015/01/11/educacion/EDUC-01.html>>. Acesso em: 20/05/2016.

_____. *"La filosofía no resuelve los problemas, los crea"*. **La Nación**, 12 de enero de 2015. Endereço <<http://www.lanacion.com.ar/1759332-dario-sztajnszrajber-la-filosofia-no-resuelve-los-problemas-los-crea>>. Acesso em: 20/05/2016.

_____. *"Mentira La verdad": filosofía para jóvenes*. **Manzanalatente.com.ar**, 24 oct. 2012. Disponível em: <<http://www.manzanalatente.com.ar/2012/10/24/mentira-la-verdad-filosofia-para-jovenes/>>. Acesso em: 20/05/2016.

_____. Darío Sztajnszrajber: “La filosofía está más cerca del arte que de laciencia” . **EL DIA**, 12 dic. 2014. Disponível em: <<http://pasado.eldia.com/edis/20141212/La-filosofia-estas-cerca-arte-ciencia-espectaculos3.htm>>. Acesso em: 20/05/2016.

_____. *"Com nuevo formato, llega La tercera temporada de "Mentira laverdad"*. **TÉLAN**, 09 sep. 2014. Disponível em: <<http://www.telam.com.ar/notas/201409/77483-dario-sztajnszrajber-canal-encuentro-filosofia.html>>. Acesso em: 20/05/2016.

RANCIÈRE, Jacques: “La emancipación pasa por una mirada del espectador que no sea la programada” **PUBLICO.ES** , 14 de mayo 2010. Disponível em: <<http://blogs.publico.es/fueradelugar/140/el-espectador-emancipado>>. Acesso em: 18/06/2016.

SOUSANIS, Nick “Thinking Through Images: An Interview with Nick Sousanis”. **The PARIS REVIEW**, 20 july 2015. Disponível em:

<<http://www.theparisreview.org/blog/2015/07/20/thinking-through-images-an-interview-with-nick-sousanis/>>. Acesso em: 23/05/2016.

_____. On "Unflattening"; An Interview With Nick Sousanis (Part 2 of 2). Below is the second half of Too Busy Thinking's interview with Nick Sousanis, the first half of which can be found. **TOO BUSY THINKING ABOUT MY COMICS**, 10 July 2015. Disponível em: <http://toobusythinkingboutcomics.blogspot.com.br/2015/07/on-unflattening-interview-with-nick.html>. Acesso em: 23/05/2016.

FILMOGRAFIA

AINOUZ, Karim. *Madame Satã*, 2002.

BRESSON, Robert. *Mouchette, a virgem possuída (Mouchette)*, 1967.

_____. *Au Hasard Balthazar*, 1967 ou 1966.

COSTA, Pedro. *Ossos*. 1997. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ossos_\(filme\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ossos_(filme))>. Acesso em 30/07/2014.

_____. *Juventude em Marcha: Portugal, França e Suíça*. 2006. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Juventude_em_Marcha>. Acesso em 30/07/2014.

_____. *No quarto com Vanda*. 2000. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/No_Quarto_da_Vanda>. Acesso em 30/07/2014.

CAMERON, James. *Aliens, o resgate*, 1986.

COUTINHO, Eduardo. *Jogo de Cena*, 2007.

DONNER. *The Goonies (Original)*, 1985.

FINCHER, David. *O curioso caso de Benjamin Button (The curious case of Benjamin Button)*, 2008.

FORMAGGINI, Beth. *Angeli 24 horas/ Angeli Night Day*, 2010.

FURTADO, Jorge. *Ilhas das flores*. 1989.

GODARD, Jean-Luc. *Histoire(s) Du Cinéma*. França/Suíça, 1988-1998. Disponível em: <<http://filmesonlinetocadoscinefilosvideos.blogspot.com.br/2013/10/historias-do-cinema-1988-1998-direcao.html>>. Acesso em: 27/01/2014

KAHM, Nathaniel. *Meu Arquiteto (My Architect)*, 2003.

KERSHNER, Irvin. *Star Wars: Episode V - The Empire Strikes Back (Original)*, 1980.

KIROSTAMI, Iran Abbas, *Roads of Kirostami*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=z_XNo-ndpoQ>. Acesso em: 18/07/2013.

LANZMANN, Claude . *SHOAN*. França, 1985.

Disponível em: Parte 1- <<http://www.youtube.com/watch?v=50-3gQI1hJQ>>;

Parte2 <<http://www.youtube.com/watch?v=AmVn91EhXkY>>;

Parte 3- <<http://www.youtube.com/watch?v=l8Q2lIbi2Vs>>;

Parte 4- <<http://www.youtube.com/watch?v=Yk8LzO2E4Ls>>. Acesso em 06/02/2014.

LUCAS, George. *THX 1138* (Original), 1971.

MARKER, Chris. *Elegia a Alexandre*(*Letombeaud'Alexandre*), 1993.

MASAGÃO, Marcelo. *Nós que aqui estamos por vós esperamos*, 1998.

_____. *Um pouco mais, Um pouco menos*, 2002.

MURNAU, Friedrich W. M. *o vampiro de Düsseldorf* (*M, Eine StadtsuchteinenMörder*), 1931.

PANH, Rithy. *S21, La machine de mort Khmère rouge* .Camboja, 2003. Disponível em: <<http://vimeo.com/37443134>>. Acesso em: 18/06/2014.

RAMOS, Maria A. *Juízo*, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *A autonomia das imagens*. 14 de Março. 2011. Culturguest Lisboa. Origem: Disponível em: <<http://cargocollective.com/ymago/video>>. Acesso em: 15/05/2014.

REIS, Antônio. *Jaime* (*Jaime*), 1974.

ROSSELLINI, Roberto. *Blaise Pascal*. Itália, 1972. Fonte desta informação disponível em <<http://www.imdb.com/title/tt0066839/>>. Acesso em: 29/06/2015. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=C3fhX3q0-SQ> (tempo 2:09:54)

_____. *Descartes* (*Cartesius*). Itália, 1974. Fonte desta informação disponível em: <<http://maxwell-alegoriadacaverna.blogspot.com.br/2012/08/descartes-um-filme-de-roberto-rossellini.html>>. Acesso 29/06/2015. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=T9cq7G8hoAE>>. Acesso em: 29/06/2015 (tempo 2:41:46)

_____. *Socrátes* (*Socrates*). Itália, 1971 Fonte desta informação disponível em: <<http://maxwell-alegoriadacaverna.blogspot.com.br/2012/10/socrates-um-filme-de-roberto-rossellini.html>>. Acesso 29/06/2015. Disponível em: <<http://maxwell-alegoriadacaverna.blogspot.com.br/2012/10/socrates-um-filme-de-roberto-rossellini.html>>.

Acesso em 29/06/2015 (tempo: 1:53:45).

_____. *Roma, cidade aberta (Roma, città aperta)*, 1945.

SALLES, Walter. *Abril Despedaçado*. 2001. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wqzx1fWF2cY&feature=kp>>. Acesso em: junho de 2014.

SCOTT, Ridley. *Blade Runner*, 1982.

SPIELBERG, Steven. *Indiana Jones and the Last Crusade (Original)*, 1989.

TAKITA, Yojiro. *A Partida (Okuribito)*, 2008.

VERTOV, Dziga. *O homem com uma câmera*. 1929. Preto e Branco. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=fkwuA9T3oeM>>. Acesso em: 13/12/2013.

ZEMECKIS, Robert. *De volta para o futuro*, 1985.

WACHOWSKI, Andy e Larry, *Matrix*, 1999.

3) IMAGENS

AGESANDO, APOLODORO E ANTENEODORO. *Grupo de Laocoonte*. Data: I.AC. Disponível em: <http://www.epochtimes.com.br/wp-content/uploads/2013/05/art_laocoonte-filhos_wz.jpg>. Acesso em: 30/07/2014.

AGORA vale menos que um cruzeiro. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/novasnotas/assets/img/section/100/100_front.jpg>. Acesso em: 25/07/2017

APOLÔNIO. *Torso de Belvedere*. Data: I.AC. Disponível em: <<http://www.panoramio.com/photo/23948871>>. Acesso em: 30/07/2014.

A FILA ou a aula na escola sem partido. SOUSANIS, Nick. Unflattenig, 2015, p. 13.

A IMAGEM e a pensadora. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2009, p. 1.

A IMAGEM pensativa na Unflattening. SOUSANIS, Nick. Unflattenig, 2015, p. 45.

A PARALAXE ou a paralaxe paratática.

Disponível em: <<http://spinweaveandcut.com/wp-content/uploads/2014/11/parallax1.jpg>>. Acesso em: 28/05/2016.

A PARTIDA ou como foi sem dizer adeus?

Disponível em: <http://cinema10.com.br/upload/filmes/filmes_359_Departures%201.jpg>. Acesso em: 17/08/2016.

BRASIL ame-o ou deixe-o ou nos dias atuais...

Disponível em: <<https://monstruosas.milharal.org/files/2015/03/brasil-ame-o-ou-deixe-o.jpg>>. Acesso em: 21/11/2016.

CAPA do livro *a Fábula cinematográfica ou “corre, Pina!”*

Disponível em: <http://www.travessa.com.br/A_FABULA_CINEMATOGRAFICA/artigo/06efaa54-bbaf-4be6-a56c-99d5ac915802>. Acesso em: 17/06/2016.

CAPA do livro Fundamentos da filosofia. Disponível em: <https://image.isu.pub/140809152129-02d239ac2762e1cacbf824f898b51fc3/jpg/page_1_thumb_large.jpg>. Acesso em: 20/09/2016.

CAPA do livro Iniciação a Filosofia. Disponível em: <<http://d19qz1cqiddnnhq.cloudfront.net/imagens/capas/38c5ce0324f29cd961c6319a3be594c994dbcc1f.jpg>>. Acesso em: 20/09/2016.

CAPA do livro *Unflattening ou passos nas areias*.

Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/-f6M_s08Dnk4/VZ6HwS1PkpI/AAAAAAAAAaxQ/TU5f06dPhxg/s1600/scan0094.jpg>. Acesso em: 09/09/2016.

CARTAZ do programa Filosofia a Martillazos *ou meu pai só me deixou...* Disponível em: <<http://3.bp.blogspot.com/-6fHUT-VXz5I/TahaRnUenGI/AAAAAAAAAACK/GBFtDC6KGMA/s1600/MLV-flyer.jpg>>. Acesso em: 13/06/2016.

CARTER, Kevin. *Struggling Girl*. 1993. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/_MISN0r2c4B0/TTuFYpDlWwI/AAAAAAAAAAA4/fOjdYzVS6vc/s1600/Sudanese+Girl.jpg>. Acesso em: 30/07/2014.

CENA do Roads of Kiaostami *ou travessia de um mestiço*. Disponível em: <http://121clicks.com/wp-content/uploads/2014/05/roads_to_kiarostami_01.jpg>. Acesso em: 13/01/2016.

CHARLIE HEBDO. Beijo ou *O amor em tempos de cólera*. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/wp-content/uploads/2015/01/charlie1.jpg>>. Acesso em: 17/03/2016

CHARLIE HEBDO. Imagem sobre o Alcorão e os tiros ou *Balas são feitas de versos?* Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/wp-content/uploads/2015/01/charlie5.jpg>>. Acesso em: 17/03/2016.

DANAÏDE... *elle* em *amour...* Disponível em: <<http://www.decorarconarte.com/WebRoot/StoreES2/Shops/61552482/544A/059D/D77C/66F6/F0FE/C0A8/2BB9/B66B/Figura-Danaide-Rodin-EG243-13b.JPG>>. Acesso em: 10/09/2016.

DANAÏDE... *delicados* *movimentos*. Disponível em: <<http://www.decorarconarte.com/WebRoot/StoreES2/Shops/61552482/544A/059D/D77C/66F6/F0FE/C0A8/2BB9/B66B/Figura-Danaide-Rodin-EG243-13c.JPG>>. Acesso em: 10/09/2016.

DANAÏDE... e a filosofia ficou amorosa. Disponível em: <<http://photos1.blogger.com/blogger/7537/1587/1600/RODIN-DANAIDE.jpg>>. Acesso em: 10/06/2016.

DARIO Sztajnszrajber ou ele é ele ou um outro ela? Disponível em: <<https://i.ytimg.com/vi/2A9R0KYXcbA/maxresdefault.jpg>>. Acesso em: 13/06/2016.

DESLIZES pela ditadura. Disponível em: <<https://i.ytimg.com/vi/wwwA1qUgaLM/hqdefault.jpg>>. Acesso em: 17/07/2017.

DIJKSTRA, Rineke, 1992. Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/art/artworks/dijkstra-kolobrzeg-poland-july-26-1992-p78330>>. Acesso em 30/07/2014.

ESCHER, M. C. *Outro mundo ou mais uns mundos*, 1947. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/perspectivasociologica/files/2012/07/10-ANA-LETICIA_html_m3d11f0b0.jpg>. Acesso em: 20/01/2017.

ESCOLA sem partido ou minha escola é o castelo da Frozen, 2015. Endereço: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 10/09/2016.

EVANS, Walker. *Kitchen Wall in Bud Fields House*, 1936. Disponível em: <<http://www.gastronomica.org/walker-evans-kitchen-wall-alabama-farmstead-1936/>>. Acesso em: 30/07/2014.

FOTO do filme *Tempos modernos (1936) ou atual como ontem*. Disponível em: <<https://degracaevou.files.wordpress.com/2014/02/chaplin-tempos-modernos.jpg?w=640&h=496>>. Acesso em: 17/07/2017.

FOTOGRAFIA retocada em que Trotsky foi eliminado ou a irmã de Nietzsche sabe fotografar1. Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/-qAhZ3mm3nP4/U4e-Xsc-jtI/AAAAAAAAAZs/EvD2nCi6vH0/s1600/Soviet_leaders_Red_Square_Moscow_1919.jpg>. Acesso em: 21/11/2016.

FOTOGRAFIA retocada em que Trotsky foi eliminado ou a irmã de Nietzsche sabe fotografar 2. Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/-bdKMZ5OhoNY/U4e-kQmHbqI/AAAAAAAAAZ0/4VVc91hAfAo/s1600/Soviet_leaders_Red_Square_Moscow_1919_-_Altered.jpg>. Acesso em: 21/11/2016.

FRANCISCO, René. (Imagem Ilustrativa páginas 35). Data [?]. Disponível em: <<http://www.universes-in-universe.de/car/habana/bien8/mnba/e-tour-03-2.htm>>. Acesso em 30/07/2014.

_____. (Imagem Ilustrativa páginas 35). Data [?]. Disponível em: <<http://www.universes-in-universe.de/car/habana/bien8/mnba/e-tour-03-2.htm>>. Acesso em 30/07/2014.

_____. (Imagem Ilustrativa páginas 36). Data [?]. Disponível em: <<http://www.universes-in-universe.de/car/habana/bien8/mnba/e-tour-03-2.htm>>. Acesso em: 30/07/2014.

GARDNER, Alexandre. *Retrato de Lewis Payne*, 1865. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/_j5_Ev_HJs10/TPHLfBQ2I7I/AAAAAAAAAE4/6aOkw8kKIk/s1600/gardner_lewispayne.jpg>. Acesso em: 22/05/2013.

GAUGIN, Paul. *Visão depois do sermão: “Jacó lutando com o anjo”*, 1888. Disponível em: <<http://abstracaocoletiva.com.br/wp-content/uploads/2013/03/The-Vision-after-the-Sermon-Jacob-wrestling-with-the-Angel-1888.jpg>>. Acesso em 25/06/2014. Acesso em 30/07/2014.

GOGH, Van. *Quarto em Arles ou Durmo numa cama-sonho*, 1888. Disponível em: <http://artenarede.com.br/blog/wp-content/uploads/2014/07/VanGogh_quarto1.jpg>. Acesso em: 08/09/2016.

HINE, Lewis. *Anormais em uma instituição*, 1924. Disponível em: <http://classconnection.s3.amazonaws.com/710/flashcards/772710/jpg/photo_121366754674384.jpg>. Acesso em: 30/07/2014.

JAAR, Alfredo. *The Eyes of Gutete Emérita*, 1996.

JACQUES Rancièrre ou a imagem é ele, fabulada por um outro? Disponível em: <<http://img.travessa.com.br/livro/Instancias/63/63fe1fcc-5670-467d-af40-dcbdba843801.jpg>>. Acesso em: 13/06/2016.

JOGO de cena: olhar carinhoso. Disponível em: <<http://3.bp.blogspot.com/-rB8S4-yKxoY/T5DSL94zNXI/AAAAAAAAAsMk/ZFAoZNF6yrg/s640/09+Jogo+De+Cena+Eduardo+Coutinho+2007+Filme+Movie+Film+Cinema+Nacional+Brasileiro+Brazilian+O+Teatro+Da+Vida+Marina+D>>. Acesso em: 17/08/2016.

JOGO de cena: olhar junto com Juno. Disponível em: <http://aim.org.pt/img/xavier_aleta.jpg>. Acesso em: 17/08/2016.

JOGO de cena ou filósofa refletindo com Montaigne! Disponível em: <<https://galvaodaily.files.wordpress.com/2010/12/image26.png>>. Acesso em: 17/08/2016.

JOGO de cena ou seis rostos, milhares de emoções! Disponível em: <<http://www.cinemadebuteco.com.br/wp-content/uploads/2012/01/JDC-lateral.jpg>>. Acesso em: 17/08/2016.

JUNO DE LUDOVISI. Data[?]. Disponível em: <<http://viamus.uni-goettingen.de/pages/imageView/big?Object.Id:record:int=3372>>. Acesso em: 30/07/2014.

LAURETTE, Matthieu. (Imagem Ilustrativa página 38) Data [?]. Disponível em: <http://unpave.blog.lemonde.fr/files/matthieu_laurette_72.jpg>. Acesso em 30/07/2014.

LEILA, Alaoui ou a mulher que deu visibilidade a invisíveis. Disponível em: <http://media.indiatimes.in/media/content/2016/Jan/leila_1453465067.jpg>. Acesso em: 17/01/2017

MAGRITTE, René. *L'Art de la conversation ou da desconversa*, 1950. Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_FSXbtt4Jv4/Sh2_GIWLazI/AAAAAAAAADgY/5JE2BV9DtC0/s400/The+Art+of+Conversation2.jpg>. Acesso em: 09/09/2016.

MAGRITTE, René. *Les deux mystères*, 1966. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/filosofarma/images/pipe2.gif>>. Acesso em: 17/08/2016.

MAN, Yes. (Imagem Ilustrativa páginas 36). Data [?]. Disponível em: <<http://openvideoconference.org.s106379.gridserver.com/wpcontent/uploads/2010/08/yesmen.jpg>>. Acesso em: 30/07/2014.

MÃOS *ou o caleidoscópio ou os olhos deleuzianos*. Disponível em: <<http://www.theparisreview.org/blog/wp-content/uploads/2015/07/sousanis-39-e1437169795669-682x1024.jpg>>. Acesso em: 09/09/2016.

MURILLO, Bartolomé Esteban. *Meninos comendo uvas e melão Data 1645-1646*. Disponível em: <http://thor.sead.ufrgs.br/objetos/historia-arte/imgs/idmod/Murillo_05.jpg>. Acesso em 30/07/2014.

_____. *The Toilette*. Data 1670-1675 Disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bartolom%C3%A9_Esteban_Perez_Murillo__The_Toilette_-_WGA16393.jpg>. Acesso em 30/07/2014.

NADADOR *em seis enquadros ou vôo filosófico*. SOUSANIS, Nick. Unflattenig, 2015, p. 52.

O HOMEM *unidimensional em polidimensões*. Disponível em: <<http://therumpus.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2013/11/2013-Slides.jpg>>. Acesso em: 23/11/2016.

ORQUESTRA *e omeletes*. SOUSANIS, Nick. Unflattenig, 2015, p. 65.

AGORA vale menos que um cruzeiro. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/novasnotas/assets/img/section/100/100_front.jpg>. Acesso em: 25/07/2017

RETRATO do Souasanis *ou acho que é o desenho dele!* Disponível em: http://spinweaveandcut.com/wp-content/uploads/2015/02/nick_sketch_profile_border1.png. Acesso em: 10/09/2016.

ROSTO *do nadador que emerge ou mestiçagem*. SOUSANIS, Nick. Unflattening, 2015, p. 53.

ROSHLER, Marta. *Ballons*. Data 1967-72. Disponível em: <<http://www.arthistoryarchive.com/arthistory/feminist/images/MarthaRosler-Balloons-1967-72.jpg>>. Acesso em 30/07/2014.

TIRAVANIJA, Rirkrit. (Imagem Ilustrativa páginas 37). Data [?]. Disponível em: <<http://www.100tonsongallery.com/media/2012/12/20121220122109-Rirkrit-Tiravanija.jpg>>. Acesso em 30/07/2014.

_____. (Imagem Ilustrativa páginas 37). Data [?]. Disponível em: <http://donshevey.files.wordpress.com/2011/12/12-23-rirkrit-cafe.jpg>. Acesso em 30/07/2014.

TO be continued ou *De volta para o Futuro, um filme que amei*. Disponível em: <http://contraversao.com/wp-content/uploads/2012/08/continued-550x273.jpg>. Acesso em 30/03/2016

TORSO ARCAICO DE APOLO. Data: IV-V.AC. Disponível em: <https://gavetadoivo.files.wordpress.com/2011/04/torso-apollo.jpg>. Acesso em 30/07/2014.

SEM título ou o rosto de Juno de perfil. Disponível em: <endereço: https://www.google.com.br/search?q=Barbara+Kruger+1981&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwinwZ-guZPVAhUBx5AKHetRDFkQ_AUICigB&biw=1680&bih=920#imgdii=pqG9LZI8wANIsM:&imgcr=QEWA-x1zJzKgM>. Acesso em: 17/07/2017

MUSICA

GONZAGÃO & GONZAGUINHA - A vida do viajante (1979) ou *quer dizer que a pedra-carta também é uma música brasileira!* 18/07/2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9-nTWcG62zs>>. Acesso em: 09/09/2016

RUSSO, Renato – Marcianos invadem a terra ou *coisa que coisa* (). Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/marcianos-invadem-a-terra.html>>. Acesso em: 20/01/2017.

PROGRAMAS TELEVISIVOS

ENCUENTRO. *Mentira La Verdad (Filosofia a Martillazos) I - La Filosofía*, 28 mim, 2011. Disponível em: http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=50586>. Acesso em 26/06/2015.

_____. *Mentira La Verdad (Filosofia a Martillazos) II - La filosofía*, 30 mim, 2012. Disponível em: http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=108927>. Acesso em 26/06/2015.

_____. *Mentira la Verdad (Filosofia a Martillazos) III - La filosofía*, 26 mim, 2014. Disponível em: http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=124183>. Acesso em 26/06/2015.

TRAILLER

FINCHER, David. O curioso caso de Benjamim Button, 2009. 28 jan. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9VmAM4Inz8U>>. Acesso em: 09/09/2016.

VÍDEO

“*Vereadores de Campinas aprovam moção contra Simone de Beauvoir na prova do ENEM 2015*”, na sessão de 28 de Outubro de 2015 (século XXI). 29 nov. 2015.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NDEXfUBK0-k>>. Duração: 22:37.

Acesso em: 17/03/2016.

REPORTAGENS

RAINHA da Jordânia rebate charge de Charlie Hebdo sobre menino sírio afogado. **ÚLTIMO SEGUNDO**, 16 jan. 2016. Mundo. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2016-01-16/rainha-da-jordania-rebate-charge-de-charlie-hebdo-sobre-menino-sirio-afogado.html>>. Acesso em (18/01/2016).

AS 6 charges mais polêmicas do Charlie Hebdo. Confira as charges e capas mais polêmicas do Charlie Hebdo, o jornal da França que costuma publicar conteúdo satírico sobre o islamismo e seus símbolos. **PRAGMATISMO POLITICO**, 7 jan. 2015. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/01/charges-mais-polemicas-da-charlie-hebdo.html>> Acesso em: 17/08/2016.

MUROS erguem muros. Turistas filmam afogamento de refugiado em Veneza e torcem por sua morte. **Redação Pragmatismo**. 27 jan. 2017. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/01/turistas-filmam-afogamento-de-refugiado-em-veneza-morte.html>>. Acesso em: 27/01/2017.

CRISE da Imigração na Europa. “Pai do menino sírio afogado diz que chorou ao ver charge no ‘Charlie Hebdo’”. **UOL NOTÍCIAS**, 17 jan. 2016. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2016/01/17/pai-do-menino-sirio-afogado-chora-ao-ver-charge-no-charlie-hebdo.htm>> Acesso em: 118/01/2016.

APENDICE-I DESLIZES

APENAS



DESLIZAR...



BASTARIA?

como seriam aqui?

22/01/2017
Veneza

Pateh Sabaly

muros
erguem muros.



Bia Leite

Bastaria?

Zehra Dogan



“...e era a sala de um hospital psiquiátrico! Eu estava trancada numa sala de um hospital psiquiátrico! Eles me levaram pra um manicômio! Eu só tinha chingado o diretor da faculdade, não tinha tentando matar ele! Eu estava cansada, precisava de férias e quando eu estressei e fui reclamar diretamente com o diretor eles fizeram isso comigo! Eu estava na França, sozinha, numa situação dessa! Eu falei que não tinha autorizado aquilo e eles disseram que não precisava porque eu não estava bem... e ai... e ai, meu.. não tinha o menor sentido eles terem feito aquilo comigo na minha cabeça! E durante uns quatro dias eu fiquei assim: eu relutei, eu fiquei muito revoltada! Eu ficava pensando... ah... a enfermeira veio eu vou bater na enfermeira, eu vou sei lá... eu vou fugir daqui eu vou pegar o remédio, vou usar drogas... fiquei pensando mil coisas diferentes, mas não tinha como sair, não tinha como sair... e ai eu comecei a... a... a entrar no ritual do lugar.... eu entrei no jogo deles, fazia eles acreditarem que eu tava biruta, mas eles que eram os loucos ali, não eu... eles acreditaram na minha mentira, a mentira deles que eu contei pra eles mesmos, eles queriam uma louca e eu me fiz de louca... é.. eu... eu deslizei (gestos com a mão)...

- Como assim?

Deslizei... passei por eles... vivi entre eles, eles tinham o poder, eles diziam que eu era uma coisa que eu não era e se eu ficasse lutando diretamente ali era o que eles queriam para me manter internada, no fundo eles eram anormais... eu só precisei pegar a anormalidade deles para sair de lá. Deslizei pela loucura deles, deslizar por eles foi minha maneira de silenciar eles, num sei se silenciar seria uma boa palavra, na verdade: não sei se deslizar seria uma boa palavra também!? Seria?!”.

Helena Romão. (Entrevista para o documentário: *Ao olhar os olhares será visto... cenas extras, sem cortes.*)

como seriam aqui?

“Não imagino filosofia alguma
sem o romance autobiográfico
que a possibilita”

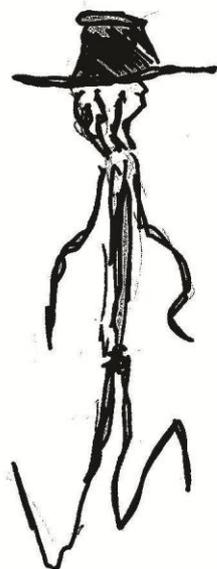
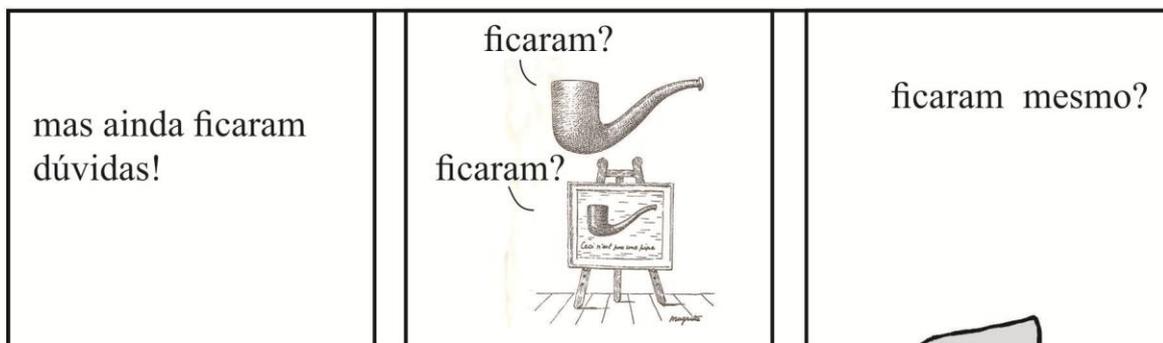
Michel Onfray

como seriam aqui?



espelho

muros
erguem silêncio?



era uma vez, alguns imageitéticos,
era uma vez, algumas pensadoras...



era uma vez, um documentário...

