



ANDRE LUIS LA SALVIA

A EXTRAÇÃO DE PROBLEMAS DE UMA PEDAGOGIA DO CONCEITO

CAMPINAS
2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

André Luis La Salvia

A extração de problemas de uma pedagogia do conceito

Orientador: Prof. Dr. Luiz Benedicto Lacerda Orlandi

Tese apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutor em Filosofia.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO ANDRÉ LUIS LA SALVIA E ORIENTADA PELO PROF. DR. LUIZ BENEDICTO LACERDA ORLANDI.

CAMPINAS
2015

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

L33e La Salvia, André Luis, 1982-
A extração de problemas de uma pedagogia do conceito / André Luis La Salvia.
– Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Luiz Benedicto Lacerda Orlandi.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Deleuze, Gilles, 1925-1995 - Crítica e interpretação. 2. Guattari, Felix, 1930-1992. 3. Filosofia - Estudo e ensino. 4. Filosofia francesa. I. Orlandi, Luiz Benedicto Lacerda, 1936-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The extraction of problems for a pedagogy of the concept

Palavras-chave em inglês:

Deleuze, Gilles, 1925-1995 - Critics and interpretation

Philosophy - Study and teaching

French philosophy

Área de concentração: Filosofia

Titulação: Doutor em Filosofia

Banca examinadora:

Renata Lima Aspis

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Hélio Rebello Cardozo Junior

Sandro Kobol Fornazari

Data de defesa: 29-05-2015

Programa de Pós-Graduação: Filosofia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Tese de Doutorado, em sessão pública realizada em 29 de maio de 2015, considerou o candidato ANDRÉ LUIS LA SALVIA aprovado.

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida e aprovada pela Comissão Julgadora.

Prof. Dr. Luiz Benedicto Lacerda Orlandi

Prof. Dr. Sandro Kobol Fornazari

Profª. Dra. Renata Pereira Lima Aspis

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Prof. Dr. Hélio Rebelo Cardoso Junior

Resumo

Deleuze e Guattari definiram a filosofia como criação de conceitos, em *O que é a filosofia?*. Porém, em estudo sobre Bergson (1956), Deleuze já afirmava que um filósofo cria novos conceitos. Há, portanto, um grande território de pesquisa sobre as relações entre “criação” e “conceito” na definição de filosofia. Esta tese escolheu a noção de “pedagogia do conceito” como capaz de dizer algo acerca dessas relações, ao se perguntar também quais as implicações de se tomar esta noção para se pensar o ensino e aprendizagem de filosofia?

Palavras chave: DELEUZE, GILLES 1925-1995 – Crítica e Interpretação; GUATTARI, FELIX, 1930-1992; Filosofia – Estudo e Ensino; Filosofia Francesa.

Abstract

Deleuze and Guattari defined philosophy as creating concepts in *What is Philosophy ?*. However, in a study of Bergson (1956), Deleuze already stated that a philosopher creates new concepts. There is therefore a large territory of research on the relationship between "creation" and "concept" in the definition of philosophy. This thesis chose the notion of "pedagogy of the concept" as able to say something about these relationships, while also ask for the implications of using this notion to think about teaching and learning philosophy?

Keys-words: DELEUZE, GILLES 1925-1995 – Critics and interpretation; GUATTARI, FELIX, 1930-1992; Philosophy – Study and Teaching; French Philosophy.

Sumário

Introdução.....	1
I. Cinco vezes “pedagogia do conceito”.....	5
 Parte 1. Extração de problemas de uma “pedagogia do conceito”	
Capítulo 1. Inimigos da “pedagogia do conceito”.....	13
1.1 Imagem dogmática do pensamento.....	14
1.2 Conceito dado x conceito criado.....	21
1.3 O Caso de Hegel.....	27
1.4 Do <i>marketing</i>	35
 Capítulo 2. As condições singulares de criação.....	 43
2.1 Um estatuto pedagógico do conceito.....	51
2.2 Caos e construtivismo.....	55
2.3 Não-filosofia.....	64
 Capítulo 3. Algumas noções sobre o aprender em Gilles Deleuze.....	 67
3.1 Signos.....	69
3.2 Ideias.....	74
3.3 Problemas.....	82
3.4 Acontecimentos.....	83
3.5 Aprender e filosofia.....	89
 Capítulo 4. Seria possível uma aliança pedagógica Frederic Cossutta?.....	 91
4.1 A filosofia como produtora de sentido.....	94
4.2 A 'Cena Filosófica'.....	97
4.3 Os conceitos.....	104
 Parte 2. Extração de problemas para um ensino de filosofia	
Capítulo 5 – O problema da dupla leitura filosófica: leitura extensiva dos textos e a leitura intensiva de conceitos.....	 113
 Capítulo 6 – Retratos filosóficos.....	 121
6.1 Filosofia: “arte do encontro”?.....	123
6.2 Estilos em Filosofia.....	126
6.3 O caso Tinguely.....	136
 Capítulo 7 – Deleuze professor.....	 145
7.1 Aula musical, vozes e gritos.....	145

7.2 Uma aula sobre aprender a amar e nadar.....	153
Capítulo 8 – Um professor à espreita.....	159
8.1 Ensino de filosofias.....	161
8.2 Um começo para as aulas.....	166
8.3 A questão dos recortes textuais.....	168
8.4 Os exemplos dados em <i>O que é a filosofia?</i>	170
Capítulo 9 – O problema do Pensamento-cérebro.....	175
9.1 Aulas como nochoques.....	181
Conclusão – Pedagogia do conceito, uma dramaturgia intensiva das filosofias.....	185
Referências bibliográficas	193

Lista de abreviações das obras citadas

Para facilitar a referência e pesquisa as obras de Gilles Deleuze e Felix Guattari foi adotado o sistema de abreviações abaixo. Quando utilizada a versão em português, as páginas da edição original francesa estão indicadas entre colchetes.

- ABC: Abecedário*, com Claire Parnet. Versão brasileira, legendada pelo MEC: TV Escola, 2001. [Paris: Éditions Montparnasse, 2001].
- AV: O atual e o Virtual*. Versão brasileira In: Alliez, Éric. *Deleuze Filosofia Virtual*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. [Dialogues. Paris: Flammarion, 1996].
- B: Bergsonismo*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999. [Le Bergsonisme. Paris: Presses Universitaires de France, 1966].
- C1: Cinema 1: a imagem-movimento*. Trad. Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985. [Cinéma-1: l'image-mouvement. Paris: Éditions de Minuit, 1983].
- C2: Cinema 2: a imagem-tempo*. Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2011. [Cinéma-2: l'image-temps. Paris: Éditions de Minuit, 1985].
- D: Diálogos, com Claire Parnet*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. [Dialogues. Paris: Flammarion, 1977].
- DR: Diferença e repetição*. Trad. Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2 edição 2006. [Différence et répétition. Paris: Presses Universitaires de France, 1 ed 1968, 7 ed 1993].
- DRF: Deux régimes de fous. Textes et entretiens, 1975-1995*. Paris: Éditions de Minuit, 2003.
- ES: Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2001. *Empirisme et subjectivité: essai sur la nature humaine selon Hume*. Paris: Presses Universitaires de France, 1953.
- F: Foucault*. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988. [Foucault. Paris: Éditions de Minuit, 1986].
- ID: L'île deserte et autres textes. Textes et entretiens, 1953-1974*. Paris: Éditions de Minuit, 2002.
- I: Imanência: uma vida*. Versão brasileira in: ALLIEZ, E. (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- LS: Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998. [Logique du sens. Paris: Éditions de Minuit, 1969].
- MP: Mil platôs, com Felix Guattari*. São Paulo: Editora 34, 1995-97. Vols. I-V. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa, Lúcia Cláudia Leão, Suely Rolnik, Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. [Capitalisme et schizophrénie, tome 2: mille plateaux. Paris: Éditions de Minuit, 1980].
- NF: Nietzsche et la philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1962, 6 ed. 1983.
- P: Proust e os signos*. 2. ed. Trad. Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitaria, 2003. [Proust et les signes. Paris: Presses Universitaires de France, 1964; 3 ed 1971].
- PP: Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. [Pourparlers. Paris: Éditions de Minuit, 1990]
- Qf: O que é a filosofia?*, com Felix Guattari. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso

Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992. [Qu'est-ce que la philosophie?. Paris: Éditions de Minuit, 1991].
SFP: Spinoza: filosofia prática. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002. [*Spinoza: philosophie pratique*. Paris: Editions de Minuit, 1981]

A história da filosofia exerce em filosofia uma função repressora evidente, é o Édipo propriamente filosófico: “Você não vai se atrever a falar em seu nome enquanto não tiver lido isto e aquilo, e aquilo sobre isto, e isto sobre aquilo”. Na minha geração muitos não escaparam disso, outros sim, inventando seus próprios métodos e novas regras, um novo tom.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 14 [p. 14]

Não há questão alguma de dificuldade nem de compreensão: os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam. Pop'filosofia.

DELEUZE, Gilles. *Diálogos*, p. 12 [p. 10]

Introdução

As telas estão em quase todos os lugares. Dos celulares, *tablets*, computadores até as tradicionais televisões. Em todas elas, há uma grande quantidade de conceitos, então pode-se perguntar: vive-se em uma era mais filosófica?

“De forma alguma!”, poderiam gritar Gilles Deleuze (1925-1995) e Felix Guattari (1930-1992) para quem os conceitos televisionados são os dos publicitários e o seu sentido é o comércio. Para os autores, a atualidade revela-se muito mais uma época do *cogito* da mercadoria (*PP*, p. 170 [p. 186]) do que de meteoritos conceituais (*Qf*, p. 17 [p. 16]) .

É dentro desse cenário que se encontra a noção de “pedagogia do conceito”, na obra *O que é a filosofia?* (1991). Tal concepção aparece com uma dupla tarefa: escapar dos conceitos do *marketing* simultaneamente a proposta de dar consistência a uma definição da filosofia como criadora de conceitos. Os problemas que surgem ao se pensar os sentidos dessa dupla tarefa são o foco da presente pesquisa

O primeiro problema, pelo que se lê acima, é que há modos distintos de dar sentido a noção de conceito. Por isso, a pesquisa foi forçada a pensar em que medida os conceitos dos publicitários são diferentes daqueles da filosofia? Um outro problema foi pensar como a noção de “pedagogia do conceito” desdobrava a relação entre filosofia e criação, na definição de Deleuze e Guattari? E por fim, uma pergunta ainda foi disparada: quais são os problemas de se tomar a noção de “pedagogia do conceito” para pensar uma aprendizagem em filosofia?

Ao se pensar a aprendizagem, seria interessante se perguntar o que se pode aprender com Deleuze e Guattari? Talvez aprender que é possível fazer filosofia sem pressupostos, fazê-la sentindo a intensidade dos conceitos de um filósofo como quando se sentem sons de um músico ou um quadro de um pintor.

Não há nada a compreender nem é preciso simplificar, porém é necessário ser afetado em um encontro e inventar.

Por este motivo, Deleuze e Guattari queriam uma filosofia da vida e da experimentação das multiplicidades intensivas da vida, nos seus mais diversos encontros. Então valorizaram as variações, os devires, as mudanças, as insurgências do novo e, em tudo isso, procuravam uma lógica do sentido: qual o sentido de tais variações, mudanças, encontros que se experimenta na vida? Para François Zourabichvili, esta seria uma *filosofia do acontecimento*.

Acontecimentos são descritos como transformações incorpóreas que saltam e afetam, mas que não podem ser confundidos com o estado de coisas nas quais encarnam nem com a linguagem que as expressa. Não podem, porque são intensidades. A filosofia de Deleuze e Guattari quer lidar com acontecimentos intensos como aquilo que está fora e que, a partir de encontros, forçam a pensar – e pensar filosoficamente é criar conceitos. Só que para serem notáveis e interessantes, eles também precisam ser intensos, como se fossem acontecimentos conceituais.

Para situar seus leitores, os filósofos destacam o que chamam de conceitos: “substância de Aristóteles, *cogito* de Descartes, monada de Leibniz, condição em Kant, potência em Shelling, duração em Bergson” (*Qf*, p. 14 [p. 13]). Ao longo de *O que é a filosofia?* aparecem outros tantos exemplos: ideia de Platão, força, valor e ressentimento em Nietzsche, impressões e ideias em Hume... Mas de que forma esses conceitos podem ser interessantes e notáveis?

Deleuze e Guattari disseram que um conceito é um conjunto de componentes variáveis e inseparáveis construídos sobre um plano de imanência que recorta a variabilidade caótica do mundo, da realidade (*Qf*, p. 245 [p. 195-196]). Parece simples afirmar que a filosofia é criação conceitual, porém, quando se depara com uma definição tão complexa do que é um conceito, logo se percebe que há muito o que pesquisar.

Segundo Deleuze e Guattari, um conceito possui por definição uma

variedade de elementos inseparáveis e em relações de vizinhança, construídos em um plano de imanência, que é um recorte da multiplicidade problemática e caótica do mundo. O conceito é “pedagógico” porque se sustenta em pé, porque consegue criar sentido através de uma consistência. Consistência obtida na combinação dinâmica da tecitura das relações entre os seus elementos variáveis, configurando soluções para problemas que o agitam, problemas estes experimentados nos encontros com a vida, com um fora, com o caos. Um fora como um caos de excesso de devires, cheio de acontecimentos vibrando intensamente, conectando-se e se separando pela diferença que são uns em relação aos outros, de todos os modos e em todas as direções, o que torna o pensar um experimentar as singulares relações intensivas desses acontecimentos.

O pensamento filosófico como aquele que, forçado por um fora repleto de problemas intensos e diferentes, cria conceitos, os quais são também intensos e diferentes que também afetam os leitores.

Para os autores, a referida definição de conceito não está associada a um sujeito pensante com uma predisposição à verdade, obtida através do uso do bom senso e da natureza reta do pensamento, como queria Descartes por exemplo, mas é uma complexa criação, intensa e consistente.

Só que esta mesma definição se dobra e é utilizada para fazer uma leitura de outros filósofos, inclusive no caso do próprio Descartes (como atestam os exemplos de *O que é a filosofia?*). Nesse sentido, afirmam que “duvidar”, “pensar” e “ser” são os elementos do conceito de *cogito* que recorta do mundo o problema acerca de como começar para determinar a verdade como certeza da subjetividade humana.

Será que ser “afetado” pela filosofia de Deleuze, é desdobrar para a leitura da história da filosofia o seu modo de conceber a criação conceitual como feito acima no exemplo de Descartes? A pergunta aparece porque não se pode passar incólume pelo alerta de Zourabichvili, ao dizer que “ninguém sabe nem pretende

dizer o que é ‘a’ filosofia de Deleuze, nós nos sentimos afetados por Deleuze” (2004b, p. 12). Esta pesquisa foi afetada por Deleuze e Guattari e foram inúmeras as vezes que se mordeu o limite entre a definição que Deleuze e Guattari faziam de sua própria filosofia com a proposição de uma forma de ler a história da filosofia.

E, ao transitar nesta vizinhança, surgiram os outros problemas para pensar. Seria possível extrair os problemas de se pensar um ensino de filosofia afetado por Deleuze e Guattari? Em particular, afetado pela noção de “pedagogia do conceito”? Mas, não seria complicado demais utilizar esses autores como aliados, já que, em um primeiro olhar, o seu estilo não convive bem com a inércia e o sedentarismo de um modelo de ensino? Seria possível um ensino de filosofia com distintos conceitos de diferentes filósofos, considerando-os criadores de conceitos forçados por problemas? De que forma não cair na armadilha de acreditar que há um sistema ou método fechado e assim perder a imanência, tão cara a Deleuze e Guattari?

Esta pesquisa tentou responder a tais questões com a proposta de extrair os problemas em assumir uma “pedagogia do conceito” afetando um ensino de filosofia. Com a intenção clara de convidar o professor de filosofia a operar uma extração imprevisível de problemas a partir do encontro com os alunos e deles com os problemas dos filósofos. Aqui não será possível encontrar um método para as aulas de filosofia, pois não podemos cair no risco de pedagogizar, nem escolarizar a noção de “pedagogia do conceito”, o desejo é extrair a problemática filosófica dessa noção.

Assim, nesta tese, pretende-se dar conta desse objetivo, buscando não perder as diferenças e intensidades do fora que afetam o pensamento, em uma filosofia que cria conceitos para se posicionar diante de um caos, porque a filosofia só se torna interessante e notável se mantém o caos como um limite intensivo que sempre relança o pensamento “no mar aberto quando ele pensava estar próximo do porto”. Extrair problemas para experimentar um procedimento

que não seja um modelo e que se modifique tanto quanto a vida, que esteja entregue e pense a variação intensiva da vida. E mais, lidar com conceitos que não sejam intervenções mercadológicas de venda e lucro. Conceitos que resistam as besteiras e ao *marketing*.

I. Cinco vezes “pedagogia do conceito”

Esta pesquisa é tomada pelos problemas de se pensar uma “pedagogia do conceito”. É grande a sedução que esta noção causa em um professor de filosofia interessado em encontrar um sentido para aquilo que ensina. Porém, a sedução é rapidamente transformada em perplexidade diante do desafio de interagir com a complexa abertura de sentidos que tal expressão desperta.

A complexidade surge quando se tenta listar a série de problemas destacados anteriormente: qual definição de conceito é usada na noção? Por que “pedagogia”? Existem outros tipos de qualificações para um conceito? Há uma relação entre esta noção e a definição de filosofia dada por estes autores? É possível tirar um uso pedagógico dessa noção?

Tal noção aparece na última obra da parceira entre Gilles Deleuze e Félix Guattari, dedicada a responder à indagação *O que é a filosofia?*, questão surgida em um momento em que a velhice conferia a eles uma “soberana liberdade” e à “meia-noite”, enfrentam-na com uma “agitação discreta” para “enviar ao porvir um traço que atravesse as eras” (*Qf*, p. 7 [p. 7]).

De fato, a noção de “pedagogia do conceito” aparece pela primeira vez em um artigo de Gilles Deleuze chamado *Les conditions de la question: qu'est-ce que la philosophie?*, publicado na revista *Chimeres*, pouco tempo antes do lançamento do livro citado acima. Mas é somente no livro que esta noção aparece mais vezes, o que possibilita definir de modo geral um método de pesquisa adotado nesta tese, primeiro mapear as incidências da noção, para uma experimentação maior

do seu sentido, e depois relacioná-la a outros conceitos dos filósofos e a definição da filosofia.

Desse modo, a presente tese operará, primeiramente, um mapeamento das incidências da noção de “pedagogia do conceito” na obra *O que é a filosofia?*, procurando extrair problemas que forçam a pensar as implicações dessa noção, principalmente em sua relação com a definição da filosofia como criação conceitual. O mapeamento encontrou cinco vezes tal expressão ao longo da obra *O que é a filosofia?*, e considerou que traçam um território de encontros no qual é necessário desdobrar os sentidos e extrair problemas.

A primeira citação referente à noção de “pedagogia do conceito” visa distinguir certas “idades” da filosofia e diferenciar a concepção de conceito da tradição filosófica e a concepção criativa que Deleuze e Guattari desejam instalar, a saber, uma distinção entre a concepção do conceito como algo dado e do conceito como criado. Inclui-se aqui a diferenciação com os conceitos do *marketing* (Qf, p.18-19 [p. 17]).

A segunda citação relaciona o trabalho de criação de conceitos e a proposição de problemas, que forçam o pensamento a criar (Qf, p.21 [p. 22]).

A terceira vez em que aparece a noção é para vincular pedagogia e criação, no ganho de consistência do conceito, o que define a sua “pedagogicidade” com as condições singulares de sua criação (Qf, p.30 [p. 27]).

A quarta citação relata os componentes de um “conceito de conceito”, formadores do seu “estatuto pedagógico” (Qf, p 42 [p. 36]).

E a quinta e última citação, busca caracterizar a relação entre a filosofia e a “não-filosofia”, a relação da filosofia com o seu fora que a força a pensar (Qf, p 256 [p. 205]).

O conjunto das cinco passagens traça um território no qual a primeira citação coloca o sentido da expressão em contraponto a outros momentos da história da filosofia ao estabelecer a concepção dos autores da filosofia como criação de conceitos – e esta afirmação está ligada à crítica da imagem “clássica”

do pensamento e, ainda, à filosofia de Hegel e ao *marketing* atual. As quatro incidências posteriores apresentam as características dessa “pedagogia do conceito” como análise das condições de criação de conceitos como “fatores de momentos que permanecem singulares”. Este desdobramento estabelece conexões com a experimentação de outros conceitos deleuzeanos e deleuze-guattarianos, expandindo em muito o território para a pesquisa dessa noção.

Esta seria a primeira parte da tese, extrair os problemas de uma “pedagogia do conceito”. Para tanto, é necessário fazer vibrar as passagens mapeadas, encontrando os referidos problemas e relacionando-os com outros conceitos criados pelos autores. Este plano de trabalho apresenta, como inspiração, a longa passagem da primeira incidência da expressão “pedagogia do conceito”, porque dela se podem extrair rotas de entrada no território traçado pelas incidências destacadas acima:

Os filósofos não se ocuparam o bastante com a natureza do conceito como realidade filosófica. Eles preferiram considerá-lo como um conhecimento ou uma representação dados, que se explicam por faculdades capazes de formá-lo (abstração ou generalização) ou de utilizá-los (juízo). Mas o conceito não é dado, é criado, está por criar; não é formado, ele próprio se põe em si mesmo, autoposição. As duas coisas se implicam, já que o que é verdadeiramente criado, do ser vivo a obra de arte, desfruta por isso mesmo de uma autoposição de si, ou de um caráter autopoietico pelo qual ele é reconhecido. Tanto mais o conceito é criado, tanto mais ele se põe. O que depende de uma atividade criadora livre é também o que se põe em si mesmo, independentemente e necessariamente: o mais subjetivo será o mais objetivo. Foram os pós-kantianos que mais deram atenção, neste sentido, ao conceito como realidade filosófica, notadamente Schelling e Hegel. Hegel definiu poderosamente o conceito pelas Figuras de sua criação e os Momentos de sua autoposição: as figuras tornaram-se pertencas do conceito, porque constituem o lado sob o qual o conceito é criado por e na consciência, por meio da sucessão de espíritos, enquanto os momentos erigem o outro lado, pelo qual o conceito se põe a si mesmo e reúne os espíritos no absoluto do Si. Hegel mostrava, assim, que o conceito nada tem a ver com uma ideia geral ou abstrata, nem tampouco com uma Sabedoria in-criada, que não dependeria da própria filosofia. Mas era ao preço de uma extensão indeterminada da filosofia, que não deixava subsistir o movimento independente das ciências e das

artes, porque reconstituía universais com seus próprios momentos, e só tratava os personagens de sua própria criação como figurantes fantasmas. Os pós-kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. Se as três idades do conceito são a enciclopédia, a pedagogia e a formação profissional comercial, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro, desastre absoluto para o pensamento, quaisquer que sejam, bem entendido, os benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal (Qf, p 18-19 [p. 16-17]).

Na citação é traçada uma relação entre a noção de “pedagogia do conceito” e a definição da filosofia como criação conceitual. E mais, há uma diferenciação entre os “inimigos” da concepção da filosofia como criação conceitual: há aqueles que não tomam o conceito como realidade filosófica, mas também há aqueles que até pensam na filosofia como criação, porém servindo a outros expedientes como os pós-kantianos e o *marketing*. Por isso, embora longa, a citação justifica a sua transcrição porque nela se encontram linhas de trabalho da tese. Ao percorrê-las surge uma série de problemas que farão pensar e possibilitarão experimentar seus sentidos.

A partir dessa citação, a pesquisa traçará, na sua primeira parte, três caminhos para extrair a problemática em torno dessa noção.

O primeiro consiste na crítica àqueles que não tomaram o conceito como realidade filosófica. Quem são esses filósofos? Que tipo de definição fazem do pensamento, dos conceitos e da filosofia? São os filósofos que tomam o conceito como representativo, fruto de uma abstração, de uma generalização ou de um juízo. São estes mesmos filósofos que já apareceram em outras obras de Deleuze como aqueles que fazem uma “imagem dogmática do pensamento”?

Esta linha tem um outro desdobramento importante: há outros “inimigos”, muito mais poderosos, que chegam a formar uma imagem da filosofia como criadora de conceitos, porém não exatamente como pensam Deleuze e Guattari.

Pode-se separá-los em dois tipos:

a) aqueles que pensam no conceito como criado, mas como momentos de um espírito absoluto – são citados os pós-kantianos, mas Hegel é costumeiro alvo das críticas deleuzeanas;

b) e aqueles que criam conceitos, porém a serviço do *marketing* do comércio de um capitalismo universal, outra crítica frequente de Deleuze e de Deleuze e Guattari, principalmente em *Conversações, Imagem-tempo e Três Ecologias*.

Para diferenciar-se dos criadores inglórios de conceitos, o texto deixa notar uma segunda linha a ser percorrida na citação, quando afirma que o conceito criado é aquele que se põe. De onde vem essa auto-posição? De que modo se pode tomar a “pedagogia do conceito” como uma “análise das condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares”? Com efeito, em que condições a noção de “pedagogia do conceito” ajuda a considerar o conceito como uma *singular* criação filosófica?

Por fim, nesta trifurcação de caminhos para a pesquisa, há a citação de um aliado à concepção da filosofia como criação conceitual. É a aproximação feita, em nota, pelos próprios autores, entre a concepção que estão elaborando e o trabalho de Frederic Cossutta: “sob uma forma voluntariamente escolar, Frederic Cossutta propôs uma pedagogia do conceito muito interessante: *Elements pour la lecture des textes philosophiques*.” (Qf, p. 19 [p.17]). De que forma seria possível encontrar ressonâncias entre os elementos de Cossutta com uma “pedagogia do conceito”? Será que Cossutta já propôs uma concepção de ensino de filosofia que a levava em conta?

Em cada uma das linhas dessas rotas trifurcadas existem perguntas e problemas para pensar. E este é o trabalho desta tese: encher-se de problemas extraídos da tentativa de pensar uma “pedagogia do conceito”.

Na segunda parte, a presente pesquisa pretende experimentar a extração de problemas ao se pensar um ensino de filosofia afetado pela “pedagogia do

conceito”, depois das problematizações acerca dos seus sentidos. É importante notar que se trata de uma tese de filosofia, na qual se pretende extrair alguns procedimentos da “pedagogia do conceito” que permitam uma certa experimentação nas aulas de filosofia. Optou-se por não propor nenhum modelo de aula ou material didático, mas experimentações que podem, ou não, afetar os leitores.

A tese, investigará o potencial da leitura intensiva da história da filosofia, operada por Deleuze, em comparação com a extensividade da leitura de Cossutta. Sendo que há um importante enfoque na noção de encontros e o seu possível papel pedagógico. Como se trata de uma criação filosófica, também foi pesquisado a questão do estilo e do gosto, como traços singulares de co-adaptações entre as três atividades envolvidas na criação filosófica: traçar um plano, inventar personagens conceituais e criar conceitos, a partir de certos apontamento de Anne Souvagnargues.

Há um outro recurso interessante utilizado nesta pesquisa que são as próprias aulas de Deleuze e suas considerações ao trabalho do professor de filosofia que estão, na maioria das vezes, expressos em suas entrevistas. Portanto, a pesquisa realizou uma incursão em uma aula, nos relatos de alunos e em vídeos para pesquisar uma “pedagogia do conceito” do professor Deleuze.

Por fim, a pesquisa volta a colocar a questão da filosofia, diante da chamada sociedade de controle contemporânea, afetados pelo papel dado ao cérebro por Deleuze e Guattari.

Dessa forma, espera-se contribuir para problematizar a noção de “pedagogia do conceito”.

Parte I: Extração de problemas de uma “pedagogia do conceito”

Capítulo 1: Inimigos da “pedagogia do conceito”

Ao tomar um dos caminhos trifurcados na primeira incidência da noção de “pedagogia do conceito”, vai-se na direção de apontar e qualificar certos inimigos dessa noção. É lançada assim uma indagação: quem são estes descuidados que a citação destaca que se preocuparam pouco com a “natureza do conceito como realidade filosófica”?

Há também outra qualidade de inimigos, aqueles que até fazem uma imagem do conceito como criativo, porém a serviço de um espírito absoluto ou do *marketing*. De que forma lidar com tais inimigos?

Para pensar esta questão, é necessário ter em mente a definição clássica de conceito em filosofia. Geralmente, o conceito é entendido como uma representação geral ou abstrata, uma realidade formada no pensamento. Seria a definição do conceito como essência ideal. Ou ainda, é possível ter uma outra linha que considera o conceito como uma designação linguística de uma realidade, um nome de um objeto. Em ambos os casos, toma-se um conceito como universalizante e portador de significados. Pode-se agora retomar a citação acima e desdobrar os seus sentidos.

Os primeiros descuidados de que se tratará aqui são os filósofos que concebem os conceitos como já dados e que são indiretamente apresentados, ou seja, são re-apresentados pelo pensamento através de processos guiados pela generalização, pela abstração ou pelo juízo. Nesta frase, Deleuze e Guattari parecem traçar uma pequena linha da história da filosofia clássica dos filósofos que tomam os conceitos como se fossem algo já prontos aos quais se chega somente indiretamente – primeiro através de processos universalizantes, depois abstraíndo-os mentalmente e, por fim, elaborando juízos. O conceito, assim definido, é uma segunda instância, abstrata e representativa de uma primeira que seria um “real”, ou um “sensível”.

No traçado descrito acima, talvez esteja operando um velho e conhecido tema que é liberar-se de uma certa imagem do que deva ser o pensamento, realizado pela crítica à “imagem dogmática, ou clássica, do pensamento” desenvolvida em obras anteriores de Gilles Deleuze e de Deleuze com Guattari.

1.1 Imagem dogmática do pensamento

Existe uma relação entre não se preocupar com a realidade do conceito, presente na citação a “pedagogia do conceito” apresentada mais acima e a crítica à “imagem do pensamento”?

Para responder essa questão, pode-se fazer um mapeamento da noção de imagem do pensamento com a ajuda do próprio Deleuze que, em uma das entrevistas de *Conversações (PP)*, p. 186 [p. 203] revela que ficou obcecado por esta questão em *Lógica do sentido* e também afirma que a obra *Mil Platôs* é toda dedicada à uma “imagem rizomática do pensamento”.

E não era apenas isso. As obras *Nietzsche e a filosofia* e *Proust e os signos*, apresentam como Friedrich Nietzsche e Marcel Proust questionaram uma certa “imagem clássica, ou dogmática, do pensamento”, preparando o que viria em *Diferença e Repetição* com um capítulo inteiramente dedicado a essa noção. Tal noção ressurgiu, nas obras com Guattari, em dois momentos no *Platô 1227: Tratado de monadologia: a máquina de guerra* (Problema II, proposição IV) e em *O que é a filosofia?*.

Não se pode esquecer de mencionar que os livros que compõem a obra *Cinema* são dedicados às relações que a montagem cinematográfica opera entre imagens, para construir imagens do pensamento, notadamente o automovimento do pensamento (no caso da imagem-movimento) e a temporalização da imagem (no caso da imagem-tempo).

De fato, o material a ser pesquisado para pensar esta noção se estenderia

por quase toda a obra de Deleuze e da obra conjunta com Guattari.

Porém, para responder à questão levantada acima, seria importante se ater ao percurso da noção de imagem do pensamento nas obras para conferir as variações pelas quais passa e vê-la relacionar-se, ou não, com a crítica aos inimigos da noção de “pedagogia do conceito”.

Até *Diferença e Repetição*, esta noção sempre aparece associada a uma crítica à definição que uma certa tradição filosófica deu ao pensamento, à filosofia e, conseqüentemente, aos conceitos. Contudo, em *O que é a filosofia?* e em *Conversações*, tal expressão surge como um procedimento comum a todos os filósofos, pois está relacionada à noção de plano de imanência, que faz parte da criação de conceitos. Desse modo, é possível constatar uma variação no sentido de imagem do pensamento: usada para criticar uma “imagem clássica do pensamento”, mas depois ser tomada como expressão de uma operação de todos os filósofos enquanto criadores. Talvez essa variação seja importante para pensar a sua ligação com a construção da noção de “pedagogia do conceito”.

Particularmente com relação ao segundo momento de utilização da expressão, Deleuze recorre à palavra noologia. Noologia é uma noção que se encontra no *Platô 12 – Tratado de nomadologia* e em uma de suas entrevistas de *Conversações*. Aparece pouco, mas o suficiente para uma experimentação de seus possíveis sentidos. Eis as citações: “a esses estudos das imagens do pensamento chamaríamos de noologia, e seriam eles os prolegômenos à filosofia” (*PP*, p. 186 [p. 203-204]) e “a noologia, que não se confunde com a ideologia, é precisamente o estudo das imagens do pensamento e de sua historicidade” (*MP*, vol. 5, p. 46 [p. 466]). Lembrando aqui que o prefixo grego *noo-* refere-se à mente, ao pensamento. Portanto, com a expressão “noologia”, Deleuze se referia aos estudos dos pensamentos. Apesar de parecer pouco esta palavra possui uma força enorme, afinal, noologia desponta como estudo das imagens do pensamento dos filósofos, constituindo-se uma introdução crítica ao estudo da filosofia.

O contexto em que emergiu essa noção, em *Conversações*, pode ajudar a

interagir com seu complexo sentido. É uma resposta de Deleuze a uma pergunta feita por Raymond Bellour e François Ewald, em 1988, a respeito da origem da necessidade de se criar conceitos e sobre a existência de um “progresso” em filosofia. Como a resposta é longa, são recortados os trechos em que ocorrem a noção de imagem do pensamento:

Suponho que existe uma imagem do pensamento que varia muito, que tem variado muito ao longo da história. Por imagem do pensamento não entendo o método, mas algo mais profundo, sempre pressuposto, um sistema de coordenadas, dinamismos, orientações: o que significa pensar, e 'orientar-se' no pensamento. (...) A imagem do pensamento é como que o pressuposto da filosofia, precede esta; desta vez não se trata de uma compreensão não filosófica, mas sim de uma compreensão pré-filosófica. Há pessoas para quem pensar é 'discutir um pouco'. Certo, é uma imagem idiota, mas mesmo os idiotas têm uma imagem do pensamento, e é apenas trazendo à luz essas imagens que se pode determinar as condições da filosofia. (...) É a imagem do pensamento que guia a criação dos conceitos. (*PP*, p. 185-186 [p. 203-204])

Dentro dessa citação, há o sentido de que imagem do pensamento seria a definição que o próprio pensamento dá para o que significa pensar e para o que pode o pensamento. Os filósofos fazem isso, até os idiotas fazem. Tais imagens guiam a criação conceitual dos filósofos, sendo elas tão criadas quanto os conceitos. Desse modo, a noologia compreenderia o estudo das criações de imagens do pensamento da filosofia – sua historicidade, como é dito em *Mil platôs*.

Pois bem, em *O que é a filosofia?*, a imagem do pensamento também se manifesta como parte do processo de criação conceitual, uma vez que é a imagem do que deve ser o pensamento e da forma como é utilizado para pensar. O filósofo precisa traçar o que significa pensar, nas palavras de Deleuze e Guattari “o plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento...” (*Qf*, p. 47 [p.39-40]).

Nessa obra, o plano de imanência também é parte do trabalho filosófico, mas aqui, já é preciso perguntar qual a relação entre imagem do pensamento e plano de imanência? De que forma se diferenciam? Ou seja, a filosofia deleuzeana concebe para si a ideia de que cada filósofo precisa ter uma imagem do que significa pensar.

No processo de criação filosófica, como se verá adiante, ter para si uma imagem do que se entende por pensar faz parte da criação conceitual assim como o traçado de um plano de onde se criarão os conceitos povoantes deste modo de pensar. Há uma diferenciação entre eles uma vez que o plano de imanência, para que continue imanente somente a si mesmo, deve se manter como um traçado, uma seleção que um filósofo faz para poder pensar, sendo povoado por acontecimentos que o forçarão a pensar. Já a imagem do pensamento seria a definição do que o pensamento pode pensar, o que lhe cabe de direito filosofar. A imagem, portanto, habita o plano também. Mais adiante, quando se falar sobre o plano de imanência esta diferenciação voltará a ser tematizada.

Nas obras anteriores a *O que é a filosofia?*, a noção imagem do pensamento é utilizada em um contexto crítico, principalmente através da expressão “imagem dogmática do pensamento”, para apontar o que certos filósofos afirmaram que o pensamento podia pensar.

A obra *Proust e os signos*, possui uma capítulo intitulado “A imagem do pensamento”, que é uma conclusão do livro. Nela, Deleuze destaca que o escritor francês cria uma nova imagem do pensamento que questiona os pressupostos da filosofia. Significa dizer que, na busca de um tempo perdido, o literato precisa questionar a boa vontade do pensar e de seu método certo, capaz de chegar à verdade ao se livrar de qualquer influência que o tire da realização de sua boa natureza. No lugar disso, Proust coloca os involuntários encontros com signos que forcem a pensar e que virão de qualquer parte para violentar o pensamento, “O *leitmotiv* do Tempo redescoberto é a palavra *forçar*: impressões que nos forçam a olhar, encontros que nos forçam a interpretar, expressões que nos forçam a

pensar.” (*P*, p. 89 [p. 188]). Assim sendo, o pensar é definido como criativo, forçado a criar a cada momento, forçado por encontros intensivos.

Seguindo esta linha, na obra seguinte de Deleuze, sobre o filósofo Friedrich Nietzsche, há também um capítulo intitulado “Uma nova imagem do pensamento”. E novamente o questionamento da naturalidade do pensamento e sua afinidade com a verdade, feito através do levantamento de três teses. A primeira indica que o pensador quer e ama o verdadeiro, que seu pensamento contém formalmente o verdadeiro e que pensar é um exercício natural. A segunda aponta que se é desviado do verdadeiro por forças estranhas como o corpo, paixões, sentidos. Por fim, a terceira esclarece que basta um método para o bem pensar.

As três teses são criticadas em favor de uma noção de que o pensamento deve ser forçado a pensar: “pensar depende de forças que se apoderem do pensamento” (*Nf*, p. 123), substituindo a noção de verdade como universal abstrato pela de sentido e valor. O pensamento para Nietzsche é um acontecimento extraordinário, apoderado violentamente por uma força, essa é a imagem que ele propõe.

Em ambos os casos, seja forçado por encontros intensivos ou por forças que se apoderam do pensamento, tem-se o traçado de novas formas de dizer o que é e o que pode o pensamento em oposição à uma concepção clássica ou dogmática.

Seguindo essa trilha, há um capítulo que versa sobre tal noção na obra *Diferença e Repetição*, onde a “imagem dogmática do pensamento” é criticada, mas agora porque Deleuze quer pensar a diferença em si mesma.

O filósofo pretendia com esta obra “restaurar a diferença no pensamento” (*DR*, p. 370 [p. 342]), através da relação do diferente com o diferente, ao invés de submeter a diferença à identidade no conceito, à analogia no juízo, à semelhança na percepção e à oposição no predicado, os quatro métodos através dos quais a imagem dogmática do pensamento aprisiona a diferença. Somente através das diferenças de intensidade em determinações recíprocas intensivas se constituindo

como o próprio ser do sensível é que se poderia pensar a relação do diferente com o diferente.

Uma longa passagem, no final do capítulo dedicado à crítica da imagem do pensamento em *Diferença e Repetição*, apresenta este percurso citado acima:

Recenseamos oito postulados, tendo cada um deles duas figuras: 1.º, postulado do princípio ou da *Cogitatio natura universalis* (boa vontade do pensador e boa natureza do pensamento); 2.º, postulado do ideal ou do senso comum (o senso comum como *concordia facultatum* e o bom senso como repartição que garante essa concórdia); 3.º, postulado do modelo ou da reconhecimento (a reconhecimento instigando todas as faculdades a se exercerem sobre um objeto supostamente o mesmo e a possibilidade de erro que daí decorre na repartição, quando uma faculdade confunde um de seus objetos com outro objeto de uma outra faculdade); 4.º, postulado do elemento ou da representação (quando a diferença é subordinada às dimensões complementares do Mesmo e do Semelhante, do Análogo e do Oposto); 5.º, postulado do negativo ou do erro (onde o erro exprime ao mesmo tempo tudo o que pode acontecer de mal no pensamento, mas como produto de mecanismos externos); 6.º, postulado da função lógica ou da proposição (a designação é tomada como o lugar da verdade, sendo o sentido tão-somente o duplo neutralizado da proposição ou sua reduplicação indefinida); 7.º, postulado da modalidade ou das soluções (sendo os problemas materialmente decalcados sobre as proposições ou formalmente definidos pela possibilidade de serem resolvidos); 8.º, postulado do fim ou do resultado, postulado do saber (a subordinação do aprender ao saber e da cultura ao método). Se cada postulado tem duas figuras, é porque ele é uma vez natural e uma vez filosófico; uma vez no arbitrário dos exemplos e uma vez no pressuposto da essência. Os postulados não têm necessidade de ser ditos: eles agem muito melhor em silêncio, no pressuposto da essência como na escolha dos exemplos; todos eles formam a imagem dogmática do pensamento. Eles esmagam o pensamento sob uma imagem que é a do Mesmo e do Semelhante na representação, mas que trai profundamente o que significa pensar, alienando as duas potências da diferença e da repetição, do começo e do recomeço filosóficos. O pensamento que nasce no pensamento, o ato de pensar engendrado em sua genitalidade, nem dado no inatismo nem suposto na reminiscência, é o pensamento sem imagem. Mas o que é um tal pensamento e qual é seu processo no mundo? (*DR*, p. 239-240 [p. 216-217])

A crítica da imagem dogmática do pensamento é a que se faz aos pré-requisitos para pensar – elaborados através de um processo longo na história da

filosofia e que efetua uma representação indireta da diferença. Os postulados formam um enorme campo de pressupostos que dão, ou pretendem dar, um começo a filosofia. A começar pela fórmula “todo mundo sabe”, que tenta colocar o pensamento como natural ao homem, como sua característica distintiva dos outros animais. Reside aí o primeiro postulado, o pressuposto de que tudo é passível de ser universalmente conhecido, definindo o pensar como um exercício natural de uma faculdade que conta com a boa vontade do pensador, com uma natureza reta do pensamento e dotado do verdadeiro.

Em cada um dos postulados, Deleuze apresenta alternativas, importantes para construir a sua imagem do pensamento, ou seja, o que ele dizia que o pensamento podia. Por isso é fundamental ir recolhendo essas alternativas para utilizá-las mais tarde para construir uma nova imagem do pensamento.

No primeiro postulado, no lugar da boa vontade do pensador, a alternativa é mostrar que é preciso uma singular má vontade, aos moldes de um idiota russo ou de um intempestivo (*DR*, p. 191 [p. 171]) para começar a filosofar.

O segundo e o terceiro postulados estão estreitamente ligados ao primeiro, pois tratam da reconhecimento das faculdades, um *concordia facultatum*, que se reúnem no pensador sob a ordenação do pensar para lidar com a realidade. Desse modo, é um mesmo objeto que é lembrado, tocado, sentido, sonhado, imaginado. Este modelo de reconhecimento é a “concordância das faculdades fundada no sujeito pensante tido como universal e se exercendo sobre o objeto qualquer” (*DR*, p. 196 [p. 175-176]).

Mantendo um clima de intempestividade, a alternativa deleuzeana é tomar o pensamento como se iniciasse a partir de um fora, forçado, “constrangido” (*DR*, p. 198 [p. 178]). Deleuze afirma ser necessário que se faça nascer conceitos a partir de um arrombamento, de uma violência, “tudo parte de uma misosofia” (*DR*, p. 203 [p. 182]). A força do fora é fruto de um encontro fundamental, não de um reconhecimento. E o que se encontra são signos que só podem ser sentidos. Deleuze ainda relata que o intensivo é o que pode interessar em um encontro:

“com efeito, o intensivo, a diferença de intensidade, é ao mesmo tempo o objeto do encontro e o objeto a que o encontro eleva a sensibilidade” (*DR*, p. 211 [p. 188-189]). Este encontro deve ser fortuito, fruto de contingências, assim como o involuntário de Proust.

O quarto postulado é aquele que trata da construção conceitual, bastante significativo nesta comparação. Os elementos da representação levam a diferença a se enquadrar na identidade do conceito, na oposição na sua determinação, na analogia do juízo e na semelhança do objeto. Os elementos são criticados no livro por chegarem à diferença de modo indireto, somente através da identidade. Ao invés de pensar a diferença em si mesma, ela é enquadrada e considerada uma “diferença conceitual”, aparecendo como uma perda de identidade. Toda a obra *Diferença e Repetição* procura pensar um conceito de diferença enquanto uma singularidade intensiva diferenciante. Desse modo, o conceito criado tem de ser uma singularidade intensiva e também pensar essas singularidades intensivas. Neste postulado, o conceito limita a diferença, mas para Deleuze um conceito precisa se abrir para a diferença.

Do quinto ao oitavo postulados são abordados os resultados de se pressupor o pensamento através dos quatro primeiros itens. O quinto postulado localiza o erro como o único negativo do pensamento, como uma falha do bom senso. Como se o erro fosse uma falha de um equipamento naturalmente qualificado para lidar com a realidade através do pensamento. Deleuze propõe que a besteira e o não interessante seriam o oposto do pensamento. Os não sentidos, as observações sem interesse, a confusão de pontos ordinários com pontos singulares, os problemas mal formulados ou sem sentido, os clichês – esses sim constituiriam as idiotices que nada têm a ver com a filosofia.

Há uma passagem de *Nietzsche e a filosofia* que conecta os dois textos ao citar o disparate sem sentido como o negativo do pensamento:

quando alguém pergunta para que serve a filosofia, a resposta

deve ser agressiva, porque a pergunta pretende-se irônica e mordaz. A filosofia não serve nem ao estado, nem a igreja, que tem outras preocupações. Não serve a qualquer poder estabelecido. A filosofia serve para afligir. A filosofia que não aflige ninguém e não contraria ninguém, não é uma filosofia. Serve para atacar o disparate, faz do disparate qualquer coisa de vergonhoso. Tem apenas um único uso: denunciar a baixeza do pensamento sob todas as suas formas. (*Nf*, p.120-121)

O sexto postulado refere-se à designação, à noção da proposição como fórmula da adequação do pensado e do dito, sob a ideia de verdade. Seria a concepção de que há uma transmissão verdadeira, uma semelhança entre o que está representado na mente e o que será expresso na designação. Na sua alternativa, Deleuze prefere pensar em termos de sentido, de que a criação faça sentido, por isso decide pensar na consistência das singulares condições de criação.

No sétimo postulado, o autor questiona a noção de problema que é tradicionalmente decalcado a partir de sua solução. Na imagem clássica, ele vem depois da solução, já em Deleuze “o sentido está no próprio problema” (*DR*, p. 226 [p. 204]), o que o leva a considerar o sentido como uma expressão problemática que força a pensar e criar casos de solução. Propõe o filósofo que “as ideias problemáticas não são essências simples, mas complexas, multiplicidades de relações e de singularidades correspondentes” (*DR*, p. 234 [p. 212]). A noção de encontro é decisiva e importante na crítica deleuzeana, já que através dos encontros – que são involuntários – que o pensamento é forçado, isso porque este encontro é intenso, mas ele é intenso porque ele se apresenta como problemático.

Por fim, no oitavo postulado, a imagem dogmática do pensamento coloca o aprender como o processo de aquisição de um saber, pressupondo sua transmissibilidade. Deleuze valoriza o processo de aprendizagem como exploração dos pontos singulares de um problema, chegando a dizer que aprender é conjugar pontos notáveis do nosso corpo com pontos singulares do

que dá o que pensar e formar um campo problemático (*DR*, p. 237 [p. 214]). É interessante perceber, nesta passagem, o fato de que para o autor, a aprendizagem é um processo indeterminado, uma vez que não se sabe como alguém se torna bom em latim, devido à singular conjugação de pontos notáveis entre o aprendiz e o que está aprendendo, uma vez que não há uma boa vontade natural do aluno em aprender.

Resumindo, em cada um dos postulados há a crítica a imagem clássica do pensamento e a alternativa deleuziana de configurar um pensamento sem imagem. As alternativas deleuzeanas para a imagem clássica do pensamento apontam para um filosofar criativo com um pensamento forçado partir de encontros com o que dá o que pensar. Por isso, observa que criar é antes de tudo engendrar pensar no pensamento, como se ainda não se pensasse enquanto se está preso aos pressupostos da imagem dogmática do pensamento, mas apenas se está perpetuando clichês do já pensado. Para pensar, é preciso ser forçado por um fora que cria um campo problemático no qual se cria respostas.

Desse modo, a imagem dogmática do pensamento parece ser um tipo de filosofia que “não se ocupou o bastante com o conceito como realidade filosófica” presente na primeira incidência da noção de “pedagogia do conceito”. Ora, a imagem clássica do pensamento toma o conceito como algo já dado, verdadeiro e que é representado após ser buscado pela natureza reta do pensamento, isso porque a imagem que este tipo de filosofia possui do pensamento é que “o pensador como pensador quer o verdadeiro, ama ou deseja o que é verdadeiro, procura naturalmente o verdadeiro” (*DRF*, [p. 88]).

Tomar o conceito como representado ou dado, nestes casos, significa que os conceitos são essências necessárias, representando de modo abstrato o sensível, ou o designando linguisticamente. De ambos os modos, os conceitos seriam explicados por faculdades capazes de dá-los uma forma abstrata, geral e utilizá-los em juízos.

Reafirmando assim a posição dessa tese de considerar os filósofos que não

tomam a realidade do conceito como aqueles que fazem uma imagem dogmática do pensamento já que para eles o pensamento tem o bom senso de procurar a verdade com o uso da sua natureza reta e com as suas faculdades trabalhando conjuntamente para reconhecer os objetos e depois rerepresentá-los subordinados a categorias e logicamente descritos configurando-se como uma resposta já dada e na qual o aprender é saber decorar esta resposta.

Vale destacar, então, que bom senso, senso comum, reconhecimento, representação, erro, designação, problemas colocados depois das soluções, saber mais importante que o aprender são os oito postulados que pressupõem como se deve pensar. Criam uma imagem do que deve ser um pensamento que busca a verdade que já estava nele, ou seja, a imagem dogmática se exprime através da crença de que o pensamento é natural, baseado em um modelo de reconhecimento com a pretensão de ser o fundamento de todo o pensamento. O estudioso Sebastian Charbonnier acrescenta ainda que estes postulados façam uma genealogia da razão pedagógica (2009, p.12), por isso que a ela será necessário opor uma “pedagogia do conceito”.

A imagem dogmática também é chamada de clássica porque foi construída durante a história da filosofia, pela chamada tradição filosófica. Pode-se recorrer, de um modo arbitrário, aos grandes nomes da história da filosofia de onde Deleuze pode ter tirado os fundamentos desses postulados: Platão, Aristóteles, Descartes, Kant...

Por exemplo, é célebre a passagem de *Discurso sobre o método* quando Rene Descartes afirmava que “inexiste no mundo coisa mais bem partilhada que o bom senso” (1999, p. 35), afinal ele pressupunha que “todo mundo sabia o que significava pensar” e que “todo mundo desejava conhecer”, o que quer dizer que há uma predisposição natural do pensador em pensar e que o pensamento possui uma natureza reta e que inevitavelmente conduz para a verdade. Também em Descartes, há a noção do senso comum através do qual se dá a reconhecimento, pois é sempre o mesmo objeto que é reconhecido pelas faculdades de imaginar,

conhecer, sonhar, sentir, pensar... O autor assim se expressa acerca de um pedaço de cera que "seguramente, é a mesma que vejo, que toco, imagino, a mesma, enfim, que desde o início eu julgava que ela fosse" (2004, p. 57).

E, ainda, essas faculdades não apenas reconhecem o mesmo objeto como podem trabalhar em comunhão de esforços. Kant, na sua célebre posição crítica, afirma que "sem sensibilidade nenhum objeto nos seria dado, e sem entendimento nenhum seria pensado" pois "a sensação sem a razão é vazia e a razão sem a sensação é cega" (1999, p. 92).

Pode-se ainda mostrar uma contribuição de Aristóteles para a imagem clássica do pensamento, pois ele subordinou a diferença às categorias do mesmo e do semelhante. Quando no livro sete da *Metafísica*, explica que os conceitos são frutos de uma especificação e divisão das diferenças reais encontradas na realidade para uma abstração racional, necessária esta para a elaboração de proposições dotadas de verdade e que expressam o essencial das coisas e não os seus acidentes. As essências são fruto de abstrações e generalizações a partir da experiência sensível, são representações dos objetos distintos considerados meros acidentes. As essências abstratas, reconstruídas pelo pensamento, são mais importantes que as diferenças reais encontradas nas coisas.

Platão, seguindo uma das vias abertas por Parmênides, na célebre alegoria da caverna do livro sete da *República* também colabora para uma imagem dogmática do pensamento. Para ele os conceitos, residindo em um mundo ideal somente inteligível, são copiados pelos objetos sensíveis. O conceito é um modelo para uma cópia, que será tanto mais verdadeira quanto mais guardar uma semelhança interna com o modelo.

Dessa forma, bom senso e senso comum são dois pressupostos para a imagem clássica ou dogmática do pensamento porque estabelecem uma relação natural do pensamento com o mesmo e com a verdade. Desse modo, eliminam do que significa pensar toda a novidade, diferença e criação. Por isso, Deleuze procurará se afastar deles durante toda a sua trajetória filosófica, buscando outros

referenciais na história da filosofia, como Lucrecio, Spinoza, Leibniz, Hume, Nietzsche e Bergson.

Antes mesmo de se ver insurgirem críticas aos poucos traços clássicos da filosofia apresentados de um modo selvagem e apressado, é importante esclarecer que foi uma tentativa de reunir alguns exemplos filosóficos para a constituição da imagem clássica do pensamento. Entretanto, o leitor interessado pode percorrer os pormenores dessa crítica no capítulo sobre o tema em *Diferença e Repetição*, bem como na obra *Proust e os signos* e um pouco em *Nietzsche e a filosofia*. Pormenores necessários para o leitor que julgar que foi afirmado que todos esses filósofos distantes no tempo e no espaço, bem como nas aspirações filosóficas, são iguais.

Pelo contrário, através da ótica deleuzeana, o que interessa é entender que cada um deles possui a sua imagem do que é e do que pode a filosofia, afinal eles são diferentes, pois cada um traçou a sua maneira de dizer o que é o pensamento, cada um traçou o seu plano de imanência e criou conceitos forçados por problemas que afligiu a cada um. Mas, para Deleuze, são operadores, uns mais e outros menos, de uma imagem clássica, ou dogmática, do pensamento de certa tradição filosófica.

Mas qual é o sentido de se expor detalhadamente esta imagem do pensamento?

Porque é preciso evidenciar o afastamento de Deleuze e Guattari dos pressupostos filosóficos tradicionais, até porque viam nesta imagem do pensamento uma espécie de aparelho de Estado que captura o pensamento e o impede de pensar. Neste sentido, em *Mil Platôs*, há uma interessante descrição dessa imagem clássica do pensamento como tendo duas cabeças que remetem a dois pólos de soberania: um *imperium* do pensar-verdadeiro como um fundamento da filosofia e uma república dos espíritos livres, agindo por pacto e como sancionadores deste fundamento do pensamento como princípio ou forma de interioridade. (*MP*, vol. 2, p. 43-44 [p. 464]).

Deleuze, ainda dentro deste tema, resgata na obra *Diálogos*, uma separação, criada por Nietzsche no texto *Schopenhauer Educador*, entre pensador privado e professor público. Para o filósofo francês, há uma relação entre a filosofia e o Estado que vai além do fato de muitos filósofos serem professores públicos, mas que vai até a ideia de que a filosofia toma como modelo o próprio Estado para criar uma imagem do pensamento como “bela interioridade substancial ou subjetiva”. O que explica o fato de que essa filosofia Estatal se apegue as noções de universalidade, método, julgamento, reconhecimento, de ideias justas, bem como “república dos espíritos, de uma inquirição do entendimento, de um tribunal da razão, de um puro 'direito' do pensamento, com ministros, da Justiça e funcionários do pensamento puro” (*D*, p. 22 [p. 20]).

A filosofia parece querer ser uma língua oficial de um puro estado, por isso Deleuze afirma que, quando uma pessoa vai se iniciar nos caminhos da filosofia se depara com uma

história da filosofia sempre foi o agente de poder na filosofia, e mesmo no pensamento. Ela desempenhou o papel de repressor: como você quer pensar sem ter lido Platão, Descartes, Kant e Heidegger, e o livro de fulano ou sicrano sobre eles? Uma formidável escola de intimidação que fabrica especialistas do pensamento, mas que também faz com que aqueles que ficam fora se ajustem ainda mais a essa especialidade da qual zombam. Uma imagem do pensamento, chamada filosofia, constituiu-se historicamente e impede perfeitamente as pessoas de pensarem. (*D*, p. 21 [p. 19-20])

Dentro de toda esta denúncia é que Deleuze vai propor um pensamento sem imagem mais livre e criativo. E, junto com Guattari, propõem uma leitura da história da filosofia como se fizessem “retratos mentais” (*Qf*, p. 68-68 [p. 55-56]) dos filósofos que os interessavam. Valorizando a leitura intensiva de suas singulares concepções.

1.2 Conceito dado x conceito criado

Deleuze esforçou-se por liberar um pensamento sem imagem da imagem clássica do pensamento porque esta é denunciada como tendo uma moral “capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza, o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o Verdadeiro” (*DR*, p.193 [p. 172]).

Mas por que é importante fazer o movimento de diferenciar essas imagens do pensamento? Ao diferenciá-las, distingue-se a concepção de conceito que elas possuem. Talvez seja essa a intenção de Bianco quando afirma que

...devemos esclarecer que o conceito de conceito, que Deleuze e Guattari desenvolvem em *O que é a filosofia?*, não tem nada a ver com “o conceito” que Deleuze tinha denunciado, vinte anos antes, em *Diferença e repetição*, como um dos instrumentos de subordinação e domesticação da diferença (diferença que não é mais do que o sensível em sua intensidade, isto é, o fenômeno, o real). É, em vez disso – como veremos –, a noção de “Universais” (de reflexão, de contemplação e de comunicação), tratada em *O que é a filosofia?*, que se aproxima mais do “conceito” estigmatizado em *Diferença e repetição*. (BIANCO, 2005, p. 1291)

O que Bianco parece querer sustentar é que a noção de conceito é tomada de diferentes modos em *Diferença e Repetição* e em *O que é a filosofia?*, porque, no primeiro momento, o conceito é denunciado como atingindo a diferença de modo indireto, enquanto que, no segundo, os conceitos são apontados como os grandes lances filosóficos, criados sem cessar sempre novos e singulares. Pois bem, não há motivos para se confundir. São duas formas distintas de conceber a imagem do que deva ser o pensamento e, conseqüentemente, duas maneiras diversas de considerar o que é um conceito e a sua funcionalidade.

Ou seja, existe em Deleuze um conceito de conceito aliado e um conceito de conceito inimigo. De um lado, em *Diferença e Repetição* e em *O que é a filosofia?*, através da imagem dogmática do pensamento é indicada a noção de conceito como inimigo porque são tidos como dados, representando um mundo

possível, imutável, porque são essências eternas transcendentais à realidade, enquanto universais. Essas concepções clássicas tomam o conceito como uma representação formal, operada pela mente, de coisas conhecidas, ou ainda, como uma realidade psicológica designativa referindo-se a objetos.

Por outro lado, em *O que é a filosofia?* na criação conceitual, há um conceito aliado quando aponta um conceito de conceito como sendo flexível e móvel que expressa a experimentação das diferenças e dos devires, fruto dos problemas que é forçado a resolver e que pensa o caos de modo imanente, como uma multiplicidade de elementos. É uma tentativa de dar um pouco de vida ao conceito.

Por esse motivo, ao ler as obras em conjunto, pode-se perceber a tentativa de liberar um pensamento sem imagem da imagem dogmática do pensamento através da noção de conceito como criado e não como dado e indiretamente representado. E é na análise das condições de criação de conceitos que a noção de “pedagogia do conceito” ganha relevância ao apontar para uma construção que efetivamente pensa a diferença em si mesma.

Em outro artigo, Bianco destaca como as diferentes noções de conceito derivam de diferentes formas de encarar as potências do pensamento:

Como já dissemos, essa distinção entre dois conceitos de conceito é retomada em *O que é a filosofia?* e corresponderá à separação entre os “universais” (contemplação, reflexão e comunicação) e os conceitos *tout court*. Os primeiros pretendiam refletir essências eternas, estáveis e idênticas a si mesmas: eles não explicam nada e devem, em vez disso, ser explicados (são os que poderemos definir como a “ideologia da filosofia”). Os segundos exprimem encontros contingentes, experimentações, criações, eventos. (BIANCO, 2002, p. 22)

É necessário aprender a surfar nas variações que Deleuze dá aos conceitos em virtude dos momentos pelos quais sua filosofia vai passando. Sendo assim a imagem dogmática do pensamento é a busca pela verdade com bom senso e senso comum e possui um conceito de conceito como essência simples que

representa uma ideia (às vezes imóvel, sempre eterna) e, por isso passível de ser abstraída, generalizada ou fazer parte de um juízo. Para liberar-se disso tudo, Deleuze propõe uma nova imagem do pensamento, ou antes, um pensamento sem imagem, onde os conceitos serão construções móveis e flexíveis porque respondem a problemas, também criados, a partir dos encontros com o que os força a pensar, possuindo uma pedagogia que é a expressão da consistência de sua singularidade.

Essas referências destacam uma linha de fuga da imagem clássica, qual seja tomar o pensamento como criativo, ele não se move a partir de pré-determinações, mas nasce do meio de cada novo encontro, ou seja, o pensamento é imanente, como na citação abaixo quando Deleuze, em *Diferença e Repetição*, procura uma ressonância com trabalho de Antonin Artaud ao dizer que o pensamento sem imagem é aquele que

Sabe que pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento. Sabe que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe (não há outra obra, todo o resto é arbitrário e enfeito). Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, "pensar" no pensamento. (DR, p. 213 [p. 192])

Criar é uma palavra cara a Deleuze. Para ele a filosofia é uma disciplina criadora de conceitos, que precisa também criar uma imagem do que significa pensar e, por fim, acaba por criar a noção de que “pensar é criar”. Um pensamento que começa a cada vez, como afirmava Zourabichvili

Veremos que o começo deve ser repetido, e mesmo afirmado “a cada vez”, porque o mundo não tem a realidade ou a confiabilidade na qual acreditamos: ele é heterogêneo. O pensamento afirma uma conexão absoluta com a exterioridade ao mesmo tempo em que ele recusa o postulado da reconhecimento e afirma o fora *neste mundo-aqui*: heterogeneidade, divergência. Quando a filosofia renuncia a fundar, o fora abandona sua transcendência e devém *imanente*. (2004b, p. 23)

Não haveria pressupostos ou predisposições para pensar, o pensamento começa sempre de novo a cada vez, este seria um pensamento sem imagem, um pensamento imanente, criativo, estimulado pelo fora a cada novo encontro. E a criação é definida por tudo aquilo que se põe, sustenta-se de pé. O pensamento é construtivismo e a filosofia é um pensar por conceitos, os quais possuem uma consistência que são as singulares condições de sua própria criação. A partir desse ponto, cria-se um novo modo de pensar e agir em que todo um vocabulário ganhará sentido, em que tudo precisa ser pensado de outra maneira, à deleuzeana. Talvez esta seja a resposta deleuzeana para uma questão muito presente na filosofia durante todo o século XX: o que é pensar?

Mas se a crítica a imagem clássica do pensamento já estava pronta em obras anteriores qual a novidade em relação à obra *O que é a filosofia??*

Para conceber a filosofia como criadora de conceitos, no lugar da imagem clássica do pensamento, é necessário analisar as condições de criação dos conceitos. Uma delas mostra que o conceito criado é aquele que põe a si mesmo, que deve ter consistência para se colocar e se sustentar. E é nesse sentido que ele possui uma realidade para além de qualquer representação, afinal tudo o que é criado precisa autocolocar. Ora, é nesse movimento criativo que surge a “pedagogia do conceito” para nomear o que seriam “as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares”, ou seja, a forma como o conceito cria a sua sustentação é pedagógica porque, para sustentar-se, ele precisa ensinar quais são as singulares condições de sustentação.

A novidade deleuzeana em *O que é a filosofia?* é a noção de “pedagogia do conceito”. Através desta noção é que se pode investigar qual plano de imanência determinado autor traça, quais conceitos criam, quais personagens animam este conceito. Um problema começa a insistir neste momento: a partir da investigação das singulares condições de criação, seria possível ensinar algo de um filósofo?

1.3 O caso Hegel

Não se cansa de se desdobrarem os caminhos desse território. Agora é necessário afastar outra espécie de inimigos apontados na primeira citação à “pedagogia do conceito” em *O que é a filosofia?*, talvez até mais poderosos que os primeiros, pois são aqueles que também se consideram criadores de conceitos. Eles são dois espécimes diferentes, bem distintas: os pós-kantianos, principalmente Hegel, e o *marketing*. Uns a serviço de um espírito absoluto e outros a serviço do comércio. Por que a “pedagogia do conceito” salva da enciclopédia do espírito e das vendas e propagandas do *marketing*, já que eles também tomam os conceitos como criados?

Não se pode passar rápido demais pela primeira incidência da noção de “pedagogia do conceito”, porque não se observaria que Deleuze e Guattari não deixam de perceber a forte relação entre conceito e criação em Hegel.

Os autores afirmam que, com sua filosofia do conceito, Hegel busca construir uma reconciliação entre o singular e o universal sem cair em uma ideia geral ou abstrata, mas ao preço de uma extensão indeterminada da filosofia. Isso significa que para Deleuze e Guattari, Hegel definiu os conceitos por figuras de criação e momentos de autoposição, ou seja, apesar de conceber uma criação e uma autoposição de conceitos, eles se constituem como momentos de um espírito absoluto que se manifesta vez ou outra, valorizando uma extensão infinita da filosofia. O conceito é criado, mas por uma pura subjetividade que se conecta a outras subjetividades em uma sucessão de espíritos na consciência do espírito absoluto. Ou seja, cada criação filosófica genial de conceitos são momentos que fazem parte do movimento de um espírito absoluto cujo destino é atravessar a história.

Como afirmam Deleuze e Guattari:

Hegel e Heidegger permanecem historicistas na medida em que colocam a história como uma forma de interioridade na qual o conceito desenvolve ou desvela necessariamente seu destino. A necessidade repousa sobre a abstração do elemento histórico tornado circular. Compreende-se mal, então, a imprevisível criação de conceitos (Qf, p. 113 [p. 90]).

Neste ponto, há importantes linhas de fuga a serem traçadas. Deleuze e Guattari querem fugir tanto da problemática do tempo histórico de Hegel como da afinidade do pensamento com o que há de pensar de Heidegger. Todo esforço será de inserir as noções de acontecimento e imanência no pensamento. Zourabichvili tentou demonstrar em seu livro *Deleuze, une philosophie de l'événement*, no capítulo “Nota sobre o acontecimento, o fim, a história”, que são tais noções os traços mais contemporâneos e modernos de Deleuze e Guattari.

Na perspectiva dos filósofos franceses, Heidegger permanece apegado à imagem do pensamento por supor que a questão do ser se manifesta vez ou outra no gênio de um filósofo, quando se abre uma “clareira do ser”, criando uma afinidade necessária entre aquilo que dá o que pensar e o pensamento, conforme ensina Zourabichvili:

Heidegger contesta a imagem dogmática de maneira decisiva, quando enuncia que o pensamento está em posição de não pensar ainda, mas, por outro lado, ele desenvolve o tema de uma *philia*, mantendo, portanto, 'uma homologia entre o pensamento e o que se há de pensar' (DR, 188 n.). (2004b, p. 22)

A questão do tempo histórico também se coloca para Heidegger, pois com a afinidade do pensamento com o que há de ser pensado tem como destino manifestar-se periodicamente.

A pergunta de Heidegger sobre “o que é pensar?” também interessa Deleuze e Guattari, porém de outro modo. Para eles, o pensamento é imanente aos encontros quando se é tomado pela força de signos e seus problemas, o pensamento começa a cada vez por força dos encontros. Aqui é traçada uma linha

de fuga, ao tomar o conceito como singularidade – “o conceito como criação propriamente filosófica é uma singularidade” (Qf, p. 13 [p. 12]) – que surge a cada encontro, imanente aos encontros enquanto acontecimentos pois, é uma intensa manifestação do novo e do diferente. É aqui que a noção de signo ganhará uma importância decisiva para Deleuze, pois propõe a contingência e a imanência dos encontros problemáticos com os signos para criar conceitos:

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro: mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento (P, p. 91 [p. 189-190])

Os conceitos criados são singulares¹, saltam e mudam tudo ao redor. Não há uma afinidade prévia de um destino marcado, como queria Heidegger. Os conceitos são singulares, em oposição também a tendência universalizante de Hegel.

Convém notar que a pedagogia deleuze-guattariana do conceito implica outra concepção do tempo, tomando o presente como imprevisível, imerso na contingência dos acontecimentos, o que implica uma outra necessidade, distinta do historicismo, para criar conceitos.

Deleuze, em *Lógica do Sentido*, contrapõe o tempo Aion, o tempo das transformações incorpóreas dos estoicos, ao tempo Cronos da historicismo. O cronos hegeliano devora seus conceitos anteriores para alcançar o espírito absoluto, o Aion deleuzeano opera a cada vez, nos encontros, como aquilo que

1 Nesta tese se usará a definição de singularidade a partir de HARDT que afirma “aquilo que é notável, por ser diferente em si mesmo” (HARDT, 1996, p. 110) em ressonância com SASSO e VILLANI que afirmavam que eram “linhas de diferenciação” (2003, p. 358). Para uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema das singularidades, recorrer à obra *Lógica do sentido* que define singularidade como “essencialmente pré-individual, não-pessoal, aconceitual. Ela é completamente indiferente ao individual e ao coletivo, ao pessoal e ao impessoal, ao particular e ao geral – e às suas oposições. Ela é neutra. Em compensação, não é ordinária: o ponto singular se opõe ao ordinário”. (LS, p 55 [p. 67]).

salta e afeta, provoca mudanças. Por isso que a questão do tempo é outra linha de fuga que Deleuze segue para escapar a estes inimigos poderosos.

Nos estudos sobre Bergson, a questão do tempo se torna decisiva, principalmente nos livros *Cinema*. Nestas obras, Deleuze tenta mostrar que Bergson também distinguia um tempo qualitativo da duração de um tempo quantitativo espacializado, sendo este supostamente o que ocorre entre dois instantes selecionados. Então, em suas teses, Bergson ensina que o passado e o presente coexistem, porque todos os momentos passados se conservam coexistindo não cronologicamente na memória e que esse passado inteiro insiste no presente.

Renovando a questão do tempo, através das noções de acontecimentos e imanência, Deleuze e Guattari fogem dos criadores de conceitos como manifestações de um espírito absoluto.

1.4 Do marketing

Quando ocorre aquele movimento que diferencia os inimigos da filosofia, Deleuze e Guattari separam-nos em dois tipos: os que poderiam se chamados de inimigos internos da filosofia (a imagem dogmática do pensamento e os pós-kantianos) e os inimigos do *marketing*. Mas quais são os perigos do *marketing*? Por que algo tão corriqueiro e presente nos dias de hoje indica relações de inimizade com a filosofia a ponto de serem os sofistas desta era? E qual a relação do *marketing* com a “pedagogia do conceito”?

Da mesma forma que se mapeou da noção de “pedagogia do conceito” na obra *O que é a filosofia?*, é possível também mapear as incidências das críticas à inimizade do *marketing*. Além desta e de outras passagens de *O que é a filosofia?*, ela pode ser observada em *Conversações*, no texto *Post scriptum: sobre a sociedade de controle*, bem como nas entrevistas sobre as obras *Cinema*, já que

esta obra, na conclusão do segundo tomo também apresenta tais críticas.

A primeira citação à noção de “pedagogia do conceito” deixa um legado filosófico muito intenso, uma vez que aponta para todo o trabalho de Deleuze e Guattari em liberar novas potencialidades na filosofia mostrando que o interessante é analisar as condições singulares de como algo novo é criado e de que forma ele se sustenta. E é para esta concepção de filosofia que o *marketing* passa a ser um inimigo ao se apropriar do termo “criação de conceitos”. Seria possível traçar uma distinção da imagem do pensamento feita pelo *marketing* e à “pedagogia do conceito”?

O caminho da resposta volta à primeira citação que fazia referência às idades do conceito, sendo uma delas a “formação profissional comercial”, inimiga da “pedagogia do conceito”, porque se apropriava da função de criar conceitos.

Nesta mesma obra, um pouco mais adiante, Deleuze e Guattari explicam melhor a “formação profissional comercial”:

Enfim, o fundo do poço da vergonha foi atingido quando a informática, o *marketing*, o *design*, a publicidade, todas as disciplinas da comunicação apoderaram-se da própria palavra conceito e disseram: é nosso negócio, somos nós os criativos, nós somos os conceituadores! Somos nós os amigos do conceito, nós os colocamos nos computadores. Informação e criatividade, conceito e empresa: uma abundante bibliografia já... (*Qf*, p. 17 [p. 15])

Basta ligar a TV, passar cinco minutos no *zapping* com o controle remoto e fatalmente se verão propagandas comerciais para a venda de produtos. A já abundante bibliografia citada pelos autores se reporta ao ato publicitário como criador de conceitos para os produtos de que se precisa ou se quer vender. Agora são os publicitários que se dizem “amigos dos conceitos” e sua pretensão os faz “rivais” dos filósofos. Deleuze e Guattari, sustentam ainda que o *marketing* é um rival poderoso porque faz uma certa relação entre conceito e acontecimento – o conceito se tornou as apresentações de um produto e os acontecimentos as

exposições diversas postas em cena. Segundo os autores, “O simulacro, a simulação de um pacote de macarrão tornou-se o verdadeiro conceito, e o apresentador-expositor do produto mercadoria ou obra de arte, tornou-se o filósofo, o personagem conceitual ou o artista” (Qf, p. 17 [p. 15]).

Pode-se também andar pela cidade e, aleatoriamente, em poucos instantes, se deparar com uma situação de *merchandising*. Afinal, não existem apenas os intervalos comerciais na TV para isso, pois os “conceitos” de um produto estão nos *outdoors*, nas placas publicitárias, nas revistas...

Os perigos do *marketing* são os “universais de comunicação” que eles transmitem, seja na TV ou no *outdoor*. O que se vê ou lê é que tal carro lhe proporciona mais liberdade, ou que determinado macarrão lhe dará novas sensações no jantar de domingo. Os conceitos de liberdade e sensação são apenas dois exemplos, entre inúmeros outros, que aparecem associados à promoção comercial de produtos. E a exposição desse conceito pode ser uma linda estrada a beira mar sem lombadas, caminhões e radares limitadores de velocidade, ou ainda uma farta e feliz mesa de jantar onde avós, filhos e netos saboreiam um talharim à bolonhesa. O objetivo do *marketing* é criar um conceito para afetar o consumidor com sua exposição enquanto acontecimentos e fazer comprar este macarrão ou este carro e não os outros.

Qual seria a relação do *marketing* com o pensamento? Talvez a exposição do produto através de suas piadas, modelos bonitas ou situações paradisíacas ajudem o consumidor a ser afetado, fascinado, atraído pelos produtos vendidos criando assim os acontecimentos comerciais. Esses seriam os momentos em que os conceitos são apresentados e convencem de que vale a pena comprá-lo. Isso é a razão de ser da mercadoria, o que Deleuze e Guattari chamam de *cogito* da mercadoria. Ela constrói sua diferença negando as outras.

E o objetivo do processo de convencimento é criar um consenso. Uma forma de clichê, um denominador comum que sirva para estabelecer um padrão de consumo, em torno do qual se constitui uma comunidade de consumidores de

tais, ou quais, produtos. O *marketing* “quer fundar o consenso, mas o consenso é uma regra ideal de opinião que nada tem a ver com a filosofia” (*PP*, p. 190 [p. 208]). Não tem a ver com a filosofia de Deleuze e Guattari, porque a opinião aspira ser um universal de comunicação.

Talvez não seja exagero pensar que a época atual cria uma “imagem comercial do pensamento”, basta considerar um pensamento sucessivamente afetado por comerciais que o levam a emitir opiniões que são um consenso sobre determinados produtos, como “a cerveja que desce redondo”, “dedicação total a você”... ou, ainda, associar ideias e criar uma imagem comercial para alguns conceitos, como a “liberdade” que certo automóvel pode lhe dar, ou a “sensação” que determinado macarrão pode lhe fazer sentir. Talvez Deleuze tenha pensado nisso quando afirmou que

hoje é a informática, a comunicação, a promoção comercial que se apropriam dos termos 'conceito' e 'criativo' e esses conceituadores formam uma raça atrevida que exprime o ato de vender como o supremo pensamento capitalista, o *cogito* da mercadoria (*PP*, p. 170 [p. 186])

A imagem comercial do pensamento seria o momento em que o *cogito* da mercadoria através das ferramentas do *marketing* se apropria da criação e elabora um conceito para determinado produto com vistas a vendê-lo mais ao afetar o consumidor que se sente atraído pelas promessas que lhe são feitas e pelo fato de que ele instiga o consenso, o pertencimento a uma comunidade de consumidores. O bom marqueteiro não é aquele que apenas vende muito um produto, mas aquele que cria um conceito que cola no produto como uma referência, um ser que afeta e faz comprá-lo. Não são poucos os casos de metonímia comercial quando o nome de uma mercadoria passa a ser sua própria definição, como Maizena para amido de milho, Gillete para lâminas de barbear, Band-aid para o curativo, Yakut para a bebida funcional.

Os comerciais de TV criam situações nos quais se nota este processo. O

cogito da mercadoria, ao apresentar um produto, procura usar um esquema sensório-motor de um cinema de ação. É a propaganda a fazer qualquer cinema, como Deleuze denunciou no livro *Imagem-tempo*. Um comercial é um tipo de filme pequeno em que um personagem reage aos dados que lhe são oferecidos e escolhe um produto. Os pequenos filmes comerciais de 30 segundos atestam a influência do clichê hollywoodiano

é o estágio em que a arte já não embeleza nem espiritualiza a natureza, mas rivaliza com ela: é uma perda do mundo, é o mundo ele mesmo se pondo a fazer cinema, um cinema qualquer; é o que constitui a televisão, quando o mundo se põe a fazer qualquer cinema, e que, como você diz, 'nada mais acontece aos humanos, é com a imagem que tudo acontece'. Também se poderia dizer que o par natureza-corpo, ou paisagem-homem, cedeu lugar ao par cidade-cérebro: a tela não é mais uma porta-janela (por trás da qual...), nem um quadro-plano (no qual...), mas uma mesa de informações sobre a qual as imagens deslizam como 'dados'. (PP, p. 97-98 [p. 107])

No cinema de ação, um personagem se impregna de dados para descobrir a ação apropriada. Foi Zourabichvili que notou, em seu *Vocabulário de Deleuze* um certo interesse de Deleuze e Guattari por este tema. No vocábulo “*Plano de imanência*” faz uma relação entre um caos como “afluxo incessante de pontualidades de todas as ordens perceptivas, afetivas e intelectuais” cuja uma das características é serem aleatórias e não ligadas estaria relacionada com a enxurrada de dados e informações disponibilizadas pelas mídias que também formam um caos.

Diz Zourabichvili:

hoje como nunca - se é verdade que a mídia convida diariamente cada um de nós a se interessar por dados sempre mais numerosos e mais dispares, e a registrá-los em vista da ação que poderiam orientar, ficando claro que se mover adequadamente num mundo que se tornou muito complexo implica estar informado. Deleuze analisa esse regime de informação ou da palavra de ordem sobretudo a partir do cinema de ação: dada uma situação, o personagem começa por se impregnar dos dados que a constituem para descobrir a reação apropriada e conseguir modificá-la (2004, p. 76)

É preciso romper com essa estrutura de clichês e dos esquemas sensório motores por eles estimulados que garante uma ação desejada proposta pelo anúncio. Este interpreta o caos de informações e entrega um universal de comunicação ao homem informado que agora passa a saber como agir.

Deleuze ainda continua a sua análise para além dessa estrutura do pensamento para chegar às suas implicações nas relações de poder. Então, destaca que na sociedade de controle a forma de controlar os homens é o fascínio do *marketing*, no sentido de que eles se tornam autômatos fascinados pelas marcas, pelos produtos, pelas estrelas da TV... Isso porque, a comunicação quer ser uma disciplina criadora de conceitos e tenta estabelecer o consenso com o olho profissional e o produto transformado em acontecimento.

O momento atual é de contato direto com um caos de excedente de informação, não mais se observa a natureza, mas por todo lado mesas de informação (computador, *tablets*, celulares, anunciantes, cinema, estatísticas, pesquisas científicas, revistas, jornais, sites, índices de valores, televisão...). Excesso de informação porque estão em estado abundante, são várias emissoras, diversas revistas, *sites*, produtos... e caótica porque estão todas lá se relacionando por todos os lados de todas as maneiras, é só entrar, escolher e comprar a revista A, B, C... E nisso consiste o golpe principal da mídia: a profusão de informação forma um caos e as próprias mídias se encarregam de dar prolongamento e sentido a ele, organizando controles interpretativos.

Os controles interpretativos lançam universais de comunicação, os consensos distribuídos em duas vertentes: as opiniões de especialistas junto com os repórteres que estão lá para ver e dizer: “essa é a verdade dos fatos”... Mas também os já citados conceitos como “o carro mais compacto do mercado”, “o sabão em pó que lava mais branco”, a “liberdade” de dirigir determinado automóvel, o “eletrodoméstico que dá mais tempo”.

Os conceitos de *marketing* objetivam direcionar o potencial de compra do

consumidor diante do caos de produtos disponíveis. É a serpente da sociedade de controle, em um controle contínuo de rotação rápida, como o fluxo incessante de anúncios na TV, todos de curta duração - “é que a televisão é a forma através da qual os novos poderes de controle tornam-se imediatos e diretos” (*PP*, p. 97 [p. 106-107]). A serpente faz seu movimento ondulante entre a informação abundante e os controles interpretativos.

Ora, talvez isso tudo possa servir de uma justificativa política e social para introduzir uma concepção de ensino da “pedagogia do conceito”, não somente para organizar uma releitura da história da filosofia e de sua imagem clássica do pensamento, mas também para fazer a crítica, ou “salvar”, dos abusos do *marketing*.

Tal é a leitura de Giuseppe Bianco que assim afirma:

Cabe agora à filosofia, tal como à arte, dar uma lição de criatividade e acontecimentalidade, uma “lição pedagógica” (Deleuze, *Imagem-tempo*, 1990, p. 298) aos “pseudocriadores”, aos “rivais imprudentes e simplórios (...) que encontra no seu próprio seio, (...) [criando] conceitos que são antes meteoritos que mercadorias”. Se, como dizia Nietzsche, a tarefa dos pensadores é a de recolher as flechas lançadas por outros filósofos, então, nas condições de nosso presente e do nosso tempo, é nosso dever nos perguntar se uma “pedagogia do conceito” está à altura dos desafios atuais. Cabe a nós estabelecer o quanto essa concepção da filosofia enquanto disciplina criadora e pedagógica pode realmente fazer frente às grandes potências do *marketing*, do jornalismo, da publicidade, como máquinas de produção de acontecimentos banais (2005, p. 1305).

Para Bianco, a noção de “pedagogia do conceito” se apresenta como a forma de agir dos filósofos atuais que precisam fazer ver, fazer pensar através dos conceitos porque os filósofos devem “apresentar o conceito como relativo e fruto de uma criação singular, que 'ensina' a singularidade e a criação, a coincidência com o próprio movimento criativo da vida” (2005, p 1303).

Deleuze e Guattari já destacavam esse ponto ao dizer que

quanto mais a filosofia tropeça em rivais imprudentes e simplórios, mais ela os encontra em seu próprio seio, pois ela se sente preparada para realizar a tarefa, criar conceitos, que são antes meteoritos que mercadorias. Ela tem ataques de risos que a levam às lágrimas. Assim, pois, a questão da filosofia é o ponto singular onde o conceito e a criação se remetem um ao outro (*Qf*, p. 17 [p. 16])

Os conceitos emitem signos intensos e singulares que ensinam algo sobre a própria vida ou que a vida sempre tem algo para nos ensinar na sua variação incessante. É nesse sentido que a “pedagogia do conceito” pode salvar dos perigos do comércio, ao dizer acontecimentos intensos e não os banais.

Portanto, os conceitos são a expressão do trabalho filosófico de invenção do pensamento antenado com a dinâmica das questões levantadas pela própria vida, pulsante, nova a cada instante. O pensamento não pode ser automatizado ou informatizado pela relação de estímulo-resposta de uma propaganda comercial. Por isso, Deleuze valoriza o silêncio e a solidão e observa que “o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer” (*PP*, p. 162 [p. 177]). E como “criar sempre foi coisa distinta de comunicar. O importante talvez venha a ser criar vacúolos de não comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (*PP*, p. 217 [p. 238]) mais adiante os temas da solidão e do silêncio voltarão quando se falar das aulas de Deleuze e da expectativa que tinha com relação aos alunos.

Capítulo 2: As condições singulares de criação

É chegada a hora de tomar outro rumo de investigações. Experimentar outro caminho, também destacado na experimentação da longa citação sobre a “pedagogia do conceito” no começo desta tese. O segundo desdobramento é aquele que definirá especificamente que tipo de criação filosófica é o conceito, ou seja, o problema a se pensar agora seria quais as condições para definir a filosofia como criadora de conceitos?

Para fugir dos inimigos apontados anteriormente, é necessário lembrar que as condições singulares de criação de sentido do conceito é sua autopoisição. O que pode levar a pensar que o conceito criado precisa assinalar os traços da leitura de seu sentido. Por isso, há um problema a se considerar: de que forma a “pedagogia do conceito” configura-se como o momento no qual, na dinâmica da criação conceitual, o conceito vibra entre os traços ontológicos de sua criação filosófica e a didática pedagógica de sua própria inteligibilidade?

Para investigar o problema acima, é preciso recorrer às quatro incidências restantes da citação à noção de “pedagogia do conceito” a fim de acompanhar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares em cada filósofo. Desse modo, pode-se afirmar que o importante em filosofia são as condições de criação e sustentação dos conceitos?²

Os conceitos são lances geniais, momentos singulares, mas criação e sustentação são palavras definidoras do que vem a ser essa tal de “pedagogia do conceito” como a forma que eles ensinam algo sobre o pensamento e a vida através de seu movimento auto-constitutivo.

E aí, encontra-se, na conclusão da obra, uma decisiva definição do que é um conceito para Deleuze e Guattari que já foi mencionada anteriormente, mas que

² Os exemplos foram, *substância* de Aristóteles, *cogito* de Descartes, *monada* de Leibniz, *condição* em Kant, *potência* em Shelling, *duração* em Bergson, *ideia* de Platão, *força*, *valor*, *ressentimento* em Nietzsche, *impressões e ideias* em Hume. Relação de conceitos já citados anteriormente e presentes em (Qf, p. 14 [p. 13])

agora precisa de um destaque maior, a saber:

Um conceito é um conjunto de variações inseparáveis, que se produz ou se constrói sobre um plano de imanência, na medida em que este recorta a variabilidade caótica e lhe dá consistência (realidade). Um conceito é, pois, um estado caótico por excelência; remete a um caos tornado consistente, tornado pensamento, caosmos mental. E que seria pensar se não se comparasse sem cessar com o caos? (Qf, p. 245 [p. 195-196]).

Aqui há o conceito criado como intenso sendo constituído por uma variedade de elementos em relações de vizinhança, as citadas variações inseparáveis. O conceito é produzido, ou se constrói, sobre um plano de imanência, ou seja, sobre um recorte do caos que é o mundo, a vida. Um caos definido como de excesso de devires, de acontecimentos, em variação infinita. A construção sobre o plano precisa de consistência para diferenciar sua própria variabilidade de elementos em relações de vizinhança da variabilidade caótica da vida. Dessa forma, a noção de “pedagogia do conceito” neste estudo, expressa este caos tornado consistente, a posse calma de uma pedagogia de um conceito que também é vibração e agitação. E assim, Deleuze e Guattari diferem de toda uma tradição filosófica, ao invés de apenas se proteger do caos passam a criar com ele.

Agora, com relação à pergunta feita logo acima, o caminho de resposta seria encontrar as condições em que se pode falar de uma certa pedagogicidade interna ao conceito, interna porque é atrelada ao seu próprio movimento constitutivo.

Este também é um problema para Bianco que coloca a questão do seguinte modo:

Antes de tudo, parece-me particularmente importante chamar a atenção sobre o “do”, ou seja, sobre o genitivo que liga o substantivo “pedagogia” ao substantivo “conceito”. É essencial compreender que por “pedagogia do conceito” não devemos entender uma prática pedagógica que utiliza o conceito como o seu instrumento privilegiado, mas um tipo particular de conceito que é pedagógico por natureza. Em suma, não é tanto o conceito que é da pedagogia, mas é, sobretudo, a pedagogia, a “pedagogicidade”,

que é *do* conceito, tanto que Deleuze e Guattari falarão também do “estatuto pedagógico do conceito” (Deleuze & Guattari, 1997, p. 21). O aspecto principal parece-me, portanto, dizer respeito ao “conceito” e não à “pedagogia”. (2005, p. 1293)

Não se trata de uma noção que constrói uma pedagogia baseada em conceitos filosóficos, mas sim uma concepção da filosofia que os faz serem pedagógicos por natureza. O que é ser “pedagógico por natureza”? Bianco, portanto, propõe que a noção de “pedagogia do conceito” é complexa, pois é uma dobra: o filósofo precisa tornar-se um pedagogo do conceito e o conceito possui uma pedagogia própria. Em sua prática, o filósofo atual deve ensinar que o pensamento também é uma vida, criativo e singular, portanto ele varia, opondo-se, então, ao enciclopedista do espírito absoluto e ao publicitário. Entretanto, ao mesmo tempo, os conceitos criados pelos filósofos (todos os grandes filósofos, e não só Deleuze e Guattari) possuem uma expressividade consistente que reside nas singulares condições de criação de seus conceitos.

Como uma dobra, a “pedagogia do conceito” está atrelada à noção de criação conceitual, pois os filósofos aprendem com os problemas que os forçam a pensar e os seus conceitos precisam ensinar suas singularidades no movimento interno em que a criação e a consistência vibram conjuntamente. Afinal, como se disse anteriormente, não há uma imagem do pensamento como uma predisposição natural para compreender estes conceitos, não se pode deixar levar por essa expressão “pedagógico por natureza” que parece ressoar na imagem dogmática do pensamento.

É como um pensamento sem imagem que as suas singulares condições de criação se sustentam nas zonas de vizinhança dos seus componentes, a cada vez, sem pressupostos. Justamente assim que a pedagogia aparece como uma idade do conceito e apenas enquanto encarada como uma imagem do que significa pensar é que se desdobra em uma forma de pensar a criação de conceitos para todos os filósofos. Toda a obra *O que é a filosofia?* atesta tal

observação, pois a dupla de filósofos fala do seu próprio trabalho de criar conceitos, mas exemplifica suas ideias com os conceitos de outros grandes filósofos.

Tal prática, como afirma Bianco, é um interessante jogo,

O que é a filosofia? joga, assim, sobre dois planos: de um lado, o livro (imitando ironicamente, desde o título, a linguagem dos manuais, dos livros da coleção *Qu'est sais-je* e dos prontuários de uso universal), passa pelo plano dos exemplos práticos de criação conceitual, dos “casos” do conceito, marcando aí a contingência, a novidade; por outro, generaliza, traça uma determinada imagem do pensamento, sugerindo-nos implicitamente uma filosofia por-*vir*. (BIANCO, 2002 p. 25)

A “pedagogia do conceito” serve então como uma aliada para um pensamento sem imagem, utilizada inclusive para considerar todos os filósofos como criadores de conceito, e a grande questão tornou-se saber como os conceitos criam uma consistência tal que possam ser chamados de conceitos. Dentro desta perspectiva Deleuze propõe que “um grande filósofo é aquele que cria novos conceitos” (*B*, p. 125)³, frase lançada na análise da filosofia de Bergson, muitos anos antes de *O que é a filosofia?*. Desse modo, talvez se possa encarar a “pedagogia do conceito” como a criação de um conceito em um momento contingencialmente singular no qual se devem analisar as condições de sua criação e de sua consistência.

O que caracteriza a consistência da criação de conceitos? Para Deleuze e Guattari, tudo o que é criado é aquilo que se põe. Sendo assim, qual é o critério para saber se algo consegue se sustentar? De onde vem a consistência conceitual? Para responder a esta questão, pode-se recorrer à terceira citação da noção de “pedagogia do conceito”:

“A relatividade e a absolutividade do conceito são como sua

³ O original está em Bergson, in Maurice Merleau-Ponty [org], *Les philosophes célèbres*, Paris, Mazenod, 1956, p. 292-299.

pedagogia e sua ontologia, sua criação e sua autopoisição, sua idealidade e sua realidade. Real sem ser atual, ideal sem ser abstrato... O conceito define-se por sua consistência, endoconsistência e exo-consistência, mas não tem referência: ele é auto-referencial, põe-se a si mesmo e põe seu objeto, ao mesmo tempo em que é criado. O construtivismo une o relativo e o absoluto.” (Qf, p.30 [27]).

O conceito possui as condições de sua própria inteligibilidade porque ele é uma multiplicidade consistente. Sua consistência é o seu sentido, fruto do dinamismo dos seus componentes que são ordenadas intensivas (endoconsistência) e através da resolução de um problema que lhe acossou de fora (exo-consistência). Para fazer sentido, ele promove seu didatismo, ensina as condições de sua própria criação. Desse modo, a sua pedagogicidade é uma característica imanente do seu dinamismo autopositivo. O filósofo cria o conceito e as condições de sua inteligibilidade. A noção de “pedagogia do conceito” junta às condições de inteligibilidade do conceito no seu próprio processo de criação, fazendo de cada conceito um lance genial, criação singular porque responde a problemas que dão o que pensar a cada filósofo, por isso o estatuto pedagógico do conceito é a relação entre seus componentes como ordenadas intensivas de um problema a ser resolvido.

Os conceitos não são dados, entregues ou achados e os filósofos enganam-se quando os consideram assim. Criar é diferente de achar. Criar é se pôr, é auto-posição. E, sendo assim, é um processo imanente de criação. Esta criação deixa de ser uma imagem dogmática do pensamento que possui pressupostos do que deve ser o pensamento e passa a ser um pensamento sem imagem, um pensamento que sempre começa e recomeça a cada novo problema, um pensamento que começa no meio do pensamento.

O conceito é um ponto de condensação, ou acumulação, dos seus componentes, os quais são reunidos porque são acossados por problemas que procura resolver instaurando um campo de solução. Nesse sentido, um conceito é uma multiplicidade, não representa nem especifica uma essência simples.

Agora é um momento para as justificativas para a expressão “extração de problemas” para o título da tese. Na entrevista *Abecedário*, Deleuze apresenta a definição de problema em filosofia a partir de um exemplo conhecido que é a relação de Platão com os sofistas. Através da exposição do conceito de Ideia em Platão (“uma coisa que é só o que ela é”), Deleuze ensina que o problema do filósofo grego era diferenciar os pretendentes e a questão platônica consistia em selecionar qual deles era bom. Platão se pergunta: dentre os rivais ou pretendentes, quem está mais próximo da ideia, já que muitos dizem “para tal coisa eu sou o melhor”? Como exemplo, é citado o caso do político que, em sua definição poderia ser considerado como um pastor dos homens, por que é aquele que melhor cuida dos homens. Mas o médico ou o comerciante também podiam aspirar essa definição.

Esse tema é retomado em *O que é a filosofia?* quando expõe que “de onde a necessidade para Platão de uma reordenação, na qual se criem as instâncias que permitam julgar acerca do bem fundado das pretensões: são as ideias como conceitos filosóficos” (*Qf*, p. 16 [p. 15]). O conceito de ideia em Platão foi criado para resolver o problema que o acossa, qual seja, de como escolher, entre os pretendentes, qual deles é o bom.

Ao dizer isso, Deleuze quer exemplificar que o trabalho do leitor de filosofia é encontrar e lidar com problemas que forcem um filósofo a pensar. Sem eles não se compreende a filosofia como criadora e mantém-se uma visão deveras abstrata do conceito como algo achado, ou predisposto a aparecer.

A noção de problema é condição da criação conceitual, por isso que nesta tese quer-se extrair os problemas para pensar que sentidos pode-se tomar a noção de “pedagogia do conceito”.

Ainda na entrevista *Abecedário*, Deleuze revela:

Se não se achou o problema, não se compreende a filosofia, e ela permanece abstrata. Dou um exemplo, as pessoas, em geral, não veem a que problema isso responde. Não veem os problemas,

pois eles são um pouco ditos, um pouco escondidos, e fazer história da filosofia é restaurar esses problemas e assim descobrir a novidade dos conceitos. A má história da filosofia enfileira os conceitos como se fossem óbvios, como se não fossem criados e há uma ignorância total dos problemas... (ABC, letra H)

Há uma valorização do encontro com problemas como motor do pensamento, sendo assim essa noção torna-se indispensável para pensar a criação da consistência do conceito. Como se isto não bastasse, existe uma explícita relação entre a noção de problema e de “pedagogia do conceito” que aparece em mais uma incidência desta noção ao longo de *O que é a filosofia?*:

Todo o conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução (...) mesmo na filosofia não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se considerem mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito). (*Qf*, p. 24 [p. 22])

Na ordem lógica de exposição de *O que é a filosofia?* essa é a segunda vez que aparece a noção complexa de “pedagogia do conceito”. Os conceitos são criados porque são espreitados, acossados por problemas que precisam ser resolvidos e, com isso, seus componentes são as ordenadas intensivas que criam um campo de solução. Cada filosofia expõe, explícita ou implicitamente, seus problemas e, conseqüentemente, cria as relações entre os componentes necessários a uma reação. E é no processo de reagir a um problema que o conceito ganha sua pedagogicidade, pois precisa assinalar e justificar os traços intensivos que escolhe para construir sua reação. Desse modo, o próprio conceito que aprende com o problema que o acossa para resolvê-lo e “ensina” com os componentes que criou para reagir. É toda uma movimentação pedagógica imanente a cada conceito.

Deleuze, em *Diferença e Repetição*, assim expõe:

São os signos que "dão problema" e que se desenvolvem num

campo simbólico. (...) o aprendiz é aquele que constitui e inventa problemas práticos ou especulativos como tais. Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções. (DR, p. 236 [p.213])

O pensamento começa no meio do pensamento a cada vez porque constrói os problemas quando atingido por signos que o forçam a pensar. A partir do encontro com as coisas, com a dinâmica da vida, com qualquer fora, pode-se ser atingido por signos que são problemáticos porque trazem consigo implicados sentidos que precisam ser desvendados e o processo de experimentá-los, constitui o trabalho do pensamento.

Algo só se torna um signo se “abrem nossa sensibilidade aos campos problemáticos em que vivemos” (ORLANDI, 2009, p. 5). São os signos que dão problemas e desencadeiam o ato de pensar e, no caso filosófico, de criar conceitos. O pensamento sem imagem da “pedagogia do conceito” depende do signo para a abertura do campo problemático que acossa o pensador a criar. Um pensamento que começa pelo meio que não pode ser entendido como uma predisposição natural.

Nenhum conceito tem sentido sem o problema a que se refere, o que faz da extração de problemas uma “insistência metodológica” de Deleuze (ZOURABICHVILLI, 2004, p. 90), como aquilo que empurra o pensamento a começar. O filósofo precisa colocar o problema que o acossa, porque é ele que abrirá o horizonte de sentido de onde imanam os conceitos. Intuitivamente, o filósofo escolhe os problemas que quer resolver para que sua filosofia tenha importância, relevância. Inclusive, a expressão deles faz parte do estilo, de um certo “gosto” (Qf, p. 14 [p. 13] e p. 158 [p.127]) de cada filósofo.

Tal problema também marca o encontro com o fora do pensamento que o força a pensar, de onde parte o pensamento. Como diz Zourabichvilli, “eis porque o pensamento que pensa seu próprio ato pensa ao mesmo tempo as condições da

'experiência real', por mais rara que seja essa” (2004, p. 93).

Para criar é necessário intuir um campo problemático que o ativa, um campo de experimentação de problemas que estão fora e atacam o pensamento. Por isso que um novo traçado do que significa um problema faz parte da construção do pensamento sem imagem – lembrando que o sétimo postulado da imagem clássica do pensamento mostrava os problemas como decalcados a partir das soluções, expostos depois das soluções. Em Deleuze, eles são apresentados ao mesmo tempo porque não podem ser pensados sem as soluções, ambos estão em uma determinação recíproca.

Ora, o pensamento é tomado por problemas dos quais aprende os pontos singulares que os compõem para ser capaz de solucioná-los criando conceitos que passam a ensinar do que são capazes de pensar. O conceito é aquele que aprende com a pergunta e ensina com a resposta. Aprende com a pergunta por que a realidade possui sentidos implicados a serem decifrados e ensina com sua resposta, porque, para ser uma singular criação ele precisa dar inteligibilidade, consistência à sua resposta. Por isso é que a noção de “pedagogia do conceito” refere-se tanto ao que é o pensamento quanto ao que ele pode, refere-se tanto a imagem de que o pensamento começa no meio dele, acossado pela dinâmica da vida, quanto sua capacidade de criar com consistência conceitos que nos ensinam algo da vida. Esta seria a resposta a pergunta inicial deste capítulo. A saber, a “pedagogia do conceito” vibra entre a dinâmica ontológica de sua criação e a didática inteligível de sua sustentação.

2.1 Um estatuto pedagógico do conceito

Quando a quarta incidência da noção de “pedagogia do conceito” aparece, Deleuze e Guattari mencionam um certo estatuto pedagógico do conceito, que parece delimitar aquilo que definiria um conceito de conceito em *O que é a*

filosofia?. Até agora, já foi dito que um conceito é criado e que ser criado significa auto-colocar. Para auto-colocar com consistência, ele possui componentes que solucionam um problema que o acossa. Entretanto, a citação abaixo parece levantar algumas outras características:

Em toda a parte reencontramos o mesmo estatuto pedagógico do conceito: uma multiplicidade, uma superfície ou um volume absolutos, auto-referentes, compostos de um certo número de variações intensivas inseparáveis segundo uma ordem de vizinhança, e percorridos por um ponto em estado de sobrevôo. O conceito é o contorno, a configuração a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito a filosofia, porque é ela que os cria e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir um novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos... (*Qf*, p. 42 [p. 36])

A lista de algumas características elencadas no “estatuto pedagógico do conceito”, concernente à quarta referência a “pedagogia do conceito”, aponta: multiplicidades, superfície absoluta, auto-consistência, variações intensivas, zonas de vizinhança, estado de sobrevôo, acontecimentos. Conforme a leitura de *O que é a filosofia?* avança essas noções vão aparecendo e exigem que se faça um esforço de relacioná-las dentro de necessidades de uma filosofia como criação conceitual.

Os grandes filósofos criam conceitos para problemas que dão o que pensar, a partir de um plano de imanência, que faz um recorte do caos. Cada conceito criado possui um certo número finito e heterogêneo de componentes e se define pelas relações que traçam entre si, sendo que cada um tem a cifra daqueles que o compõem. Mas o que são esses componentes? São ordenadas, ou variações, intensivas que entram em relação nas zonas de vizinhança que possuem entre si, que os tornam inseparáveis e assim traçam uma singularidade, para sustentar a

sua consistência. A singularidade de um conceito é a inseparabilidade dos seus componentes finitos e heterogêneos, percorridos em uma velocidade infinita, a velocidade do pensamento, em um estado de sobrevôo, em uma perspectiva de conjunto dos componentes.

É interessante notar aqui a dobra que a noção de multiplicidade opera na filosofia de Deleuze e Guattari. O próprio conceito tenta dar conta de pensar a multiplicidade do mundo ordenando intensamente uma variação de componentes.

O que significa destacar acontecimentos? Parece significar que os conceitos são a tentativa de “dizer” os acontecimentos intensivos que estão no caos e que saltam a partir de encontros intensivos. Os acontecimentos são devires intensivos encarnados nas coisas, mas sem se confundir com elas. Os acontecimentos estão do lado do campo problemático instaurado pelos signos que dão o que pensar, porque expressam as mudanças pelas quais as coisas passam, porém eles não se confundem com os problemas, nem com os signos, nem com a linguagem.

Deleuze e Guattari dão como exemplo o conceito de *cogito* cartesiano para indicar os componentes do conceito citados acima, o que reforça a tese de que a noção de “pedagogia do conceito” pode ser estendida para a interação com a história da filosofia, uma vez que diz que todo grande filósofo criou conceitos e os conceitos possuem condições singulares de criação que podem ser mais ou menos elencadas em cada caso, como no exemplo 1 de *O que é a filosofia?*:

nome do conceito, a existência como acontecimento	o cogito cartesiano
estado de sobrevoo dos componentes	“eu penso, logo existo”
três componentes - as ordenadas intensivas	duvidar, pensar, ser
zonas de vizinhança: indiscernibilidade e inseparabilidade	eu duvido que não posso duvidar que penso se penso é necessário ser

problema do conceito	Por onde começar para determinar a verdade como certeza subjetiva absolutamente pura? (Qf, p. 35 [p. 31])
----------------------	---

Conhecer um conceito é ser tomado pelo encontro com essas ordenadas ou variações intensivas (duvidar, pensar, ser), percorridas em estado de sobrevoo ("penso, logo existo"), na velocidade infinita do pensamento. Como explica Zourabichvili, infinito significa "abstraído de todas as coordenadas espaço-temporais, levadas a seu puro sentido exprimível pelo infinitivo verbal" (2004, p. 78). O conceito acelera a velocidade do pensamento por fazê-lo percorrer os infinitivos verbais, porque assim adquirindo uma velocidade infinita ele consegue se relacionar com o que está fora do pensamento que é o caos, cheio de acontecimentos em velocidades infinitas e aleatórias. Só quando adquire ele também uma velocidade que o conceito consegue lidar com o caos. E a consistência dos conceitos será construída pelos filósofos ordenando seus componentes.

Para responder ao problema que o atinge, Descartes escolhe as ordenadas intensivas (duvidar, pensar e ser) que criam o campo de solução que pode ser enunciado como "penso, logo existo" do assim chamado conceito de *cogito* Cartesiano que, dessa forma, ensina algo da vida, da existência subjetiva.

Em *O que é a filosofia?*, o filósofo é aquele que atravessa o caos e cria conceitos. Então, cabe aqui afirmar que o caos para Deleuze e Guattari é uma variação absoluta, aleatória e não ligada de uma multiplicidade de acontecimentos, enquanto devires intensos em movimentos ilimitados e infinitos. Cada filósofo atravessa o caos para tentar dizer acontecimentos e seleciona aqueles que tomam para si por considerar ser seu direito pensá-los. Nesse sentido, ele é tomado por um acontecimento entre tantos que lhe dão o que pensar. No caso de Descartes, seria uma certa relação entre a verdade e a subjetividade.

Afirmar que a filosofia é uma disciplina criadora de conceitos significa dizer que esse “construtivismo exige que toda criação seja construção sobre um plano que lhe dá uma existência autônoma.” (Qf, p. 14 [p. 12]). O plano deve comportar movimentos ilimitados como condição de existência dos conceitos que vierem povoá-lo em velocidades infinitas, neste sentido ele pode ser entendido como uma superfície absoluta. O plano é um recorte do caos no qual vão se inscrever as relações entre ordenadas intensivas dos conceitos como uma forma de pensar os acontecimentos que dão o que pensar.

2.2 Caos e construtivismo

Plano de imanência é um recorte operado pelos filósofos. Um corte no caos. Do caos de infinitos movimentos de puras variabilidades que darão o que pensar corta-se um plano no qual os conceitos vão povoar. Por isso, um corte, pois existem muitos outros possíveis. O importante é entender o plano de imanência como pré-filosófico, ao criar uma superfície absoluta no caos que é um reservatório de acontecimentos:

O plano de imanência é como um corte do caos e age como um crivo. O que caracteriza o caos, com efeito, é menos a ausência de determinações que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam: não é um movimento de uma a outra, mas ao contrário, a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, já que uma não aparece sem que a outra tenha já desaparecido e que uma aparece como evanescente quanto à outra desaparece como esboço (Qf, p. 53 [p. 44-45])

O caos cheio de movimentos ilimitados com velocidades infinitas caotizando incessantemente, repleto de acontecimentos, devires aleatórios sem ligações. Deleuze e Guattari pedem “somente um pouco de ordem para nos protegermos do caos” (Qf, p. 237 [p. 189]). Para isso, é necessário traçar um plano e criar conceitos, os quais se referem e se sustentam mutuamente. Desse modo, a

concepção da filosofia como criação conceitual é uma noção composta, na qual é preciso considerar um caos caotizante como um pressuposto, o traçado de um plano como uma seleção pré-filosófica de acontecimentos intensivos que se quer pensar, a criação de conceitos que vão povoar o plano e a invenção de personagens conceituais que os encarnam.

Todavia, não se pode esquecer de que, em tudo isso, ainda há a imagem do pensamento que é dizer o que cabe de direito pensar. E, nesse sentido, cada pensador modula o que significa pensar e, conseqüentemente, pauta uma imagem do pensamento.

Por isso, um dos pontos de destaque desta pesquisa é o argumento de que a “pedagogia do conceito” é o modo deleuze-guattariano de criar a sua forma de definir o que significa pensar que, ao mesmo tempo, expressa a vibração interna entre a ontologia criativa e a didática inteligível dos conceitos, dos diferentes conceitos dos diferentes filósofos. É por meio dessa noção que os filósofos expõem as exigências das condições singulares de criação e sustentação de conceitos enquanto criados por força de um fora que o acossa através de encontros intensivos com problemas.

Essa movimentação toda é bastante complexa, pois o pensamento precisa mergulhar no caos e atravessá-lo, mas também manter a difícil tarefa de se recordar do caos que o acossa e no qual pode recair. Entretanto, é a iminência da queda no caos que faz lembrar que o pensamento começa pelo meio, sem pressupostos, ou pré-determinações, já que se inicia a cada novo encontro.

A filosofia é uma pesquisa constante, fervilhante, a cada encontro, ela não está fechada, conforme se verifica a seguir:

A filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano (...) o plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem cada vez somente os seus próprios componentes (Qf, p. 45 [p. 38])

Atravessar o caos é traçar um plano e criar conceitos. O plano comporta movimentos infinitos de singularidades intensivas e os conceitos criados descrevem ordenadas intensivas, em velocidades infinitas, que dizem os acontecimentos. O pensamento dobra o ilimitado-infinito do caos, por isso “o problema da filosofia é de adquirir uma consistência, sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha (o caos, deste ponto de vista, tem uma existência tanto mental como física)” (*Qf*, p. 53 [p. 44-45]). Do caos, o plano e o conceito mantêm os movimentos ilimitados e as velocidades infinitas. Só que no caos eles estão variando incessantemente não-ligados, enquanto que o pensamento procura fazer sentido, ter consistência. E faz sentido sendo “pedagógico”, traçando um plano, um campo de imanência, e estabelecendo relações entre os componentes de um conceito.

O pensamento desenhado de modo imanente preserva toda essa capacidade inventiva e a novidade do mundo que está no caos. E é aqui que novamente retorna a noção mencionada no início deste texto, qual seja, Deleuze constrói um pensamento que começa no meio porque é intensivo, nasce dos encontros sem perder de vista o caos em que pode cair, ou se confundir.

Se se coloca o filosofar como criação, então como fica a questão da história da filosofia? Deleuze vai transformar esta questão como também a definição de verdade nela difundida. Ou seja, a vontade de verdade e a progressão do pensamento dão lugar à teoria do sentido e à coexistência de pensadores.

Cada filósofo expressa suas singulares criações: “tendo-se em conta o plano de imanência que se dá por pressuposto e todos os traços deste plano (...) tornados indiscerníveis: pensamento é criação, não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar” (*Qf*, p. 67 [p. 56]). E, para não se confundir com o caos de onde veio, o conceito precisa construir a sua consistência e é no sentido, no que ela tem de interessante e notável que reside o valor de uma filosofia. Neste

sentido, também afirma Charbonnier que o critério do interessante não é uma questão de escolha pessoal, mas uma “captura do fora, um encontro fortuito que nos mergulha em uma confusão e nos força a duvidar” (2009, p. 31).

Pode-se retomar o que já foi dito acima: considerada uma “pedagogia do conceito” como um pensamento sem imagem, Deleuze e Guattari fogem de uma imagem dogmática do pensamento, aquela que dizia que os conceitos são conhecimentos ou representações dados e, com isso, fogem da noção de verdade como adequação do conceito a realidade e com a noção de história da filosofia como algo sucessivo, evolutivo ou linear. Este ponto é ressaltado por Alain Beaulieu ao afirmar que não há uma linearidade histórica, mas relações de simultaneidade, ou ressonâncias, como se pudesse dizer que um leitor de filosofia é afetado por um “efeito Hume”, ou por um “efeito Spinoza”, enquanto acontecimentos em um tempo Aion, que é um tempo não cronológico (BEAULIEU, 2009, p. 19). Ou seja, ao tomar os filósofos como efeitos, está se dizendo que eles propõem novos modos de pensar que afetam seus leitores e por este motivo eles coexistem e não evoluem de um para o outro

Dessa forma, a história da filosofia ganha um contorno de coexistência de filósofos, pois a filosofia é um devir e, cada um deles a transforma a partir dos seus planos e conceitos: “O tempo filosófico é assim um grandioso tempo de coexistência, que não exclui o antes e o depois, mas os superpõe numa ordem stratigráfica” (Qf, p. 72 [p. 58]). Beaulieu dirá que se trata de um tempo “tranhistórico”, não se deve pensar a história da filosofia como uma cronologia dos filósofos, mas como uma coexistência de singulares criadores.

Em *O que é a filosofia?* ainda há mais um elemento na caracterização da filosofia como criação conceitual, a figura do personagem conceitual, construído como sendo aquele que opera esse sistema todo. Ele não é simplesmente o “eu” do filósofo, afinal algumas filosofias já são em segunda ou terceira pessoa, mas é aquele que é tomado e enuncia um devir. Não se confunde com o “eu” histórico e social do filósofo, o personagem conceitual também é uma criação do pensamento

e atua no texto filosófico efetuando os movimentos necessários à exposição dos conceitos.

Tal personagem conceitual faz o movimento do pensamento, porque é um enunciador textual que traça o plano e cria os conceitos que vem povoá-lo. Então, é ele que mergulha no caos e lança as ordenadas intensivas dos conceitos nos planos de imanência. Sendo assim, “na enunciação filosófica (...) faz-se o movimento pensando-o, por intermédio de um personagem conceitual. Assim, os personagens conceituais são verdadeiros agentes de enunciação” (Qf, p. 79 [p. 63]).

O personagem conceitual atua na dramatização do conceito. Todo o filósofo concebe um personagem conceitual que opera a sua filosofia e, com ele, a complexa criação conceitual, que agora pode chegar a uma definição mais completa:

A filosofia apresenta três elementos, cada um dos quais responde aos dois outros, mas deve ser considerada em si mesma: o plano pré-filosófico que ela deve traçar (imanência), o ou os personagens pró-filosóficos que ela deve inventar e fazer viver (insistência), os conceitos filosóficos que ela deve criar (consistência). Traçar, inventar, criar, esta é a trindade filosófica. (Qf, p. 93 [p. 74])

A citação propicia que se observe toda a capacidade inventiva do pensamento que a filosofia pode ter. Afinal o filósofo não acha, não contempla, não re-apresenta nada. Mas traça um plano de imanência, inventa personagens conceituais que fazem o movimento do pensamento e habitam este plano, criam os conceitos que trazem sua consistência como característica intrínseca do seu processo de auto-posição e, durante este processo, estão definindo o que pode um pensamento.

Ora, podemos recorrer ao exemplo 1, da obra *O que é a filosofia?*, sobre o *cogito* cartesiano e destacar o processo citado acima, conforme a seguir:

Problema	Por onde começar para determinar a verdade como certeza subjetiva absolutamente pura? (<i>Qf</i> , p. 35 [p. 31])
Plano de imanência	“O plano cartesiano consiste em recusar todo pressuposto objetivo explícito, em que cada conceito remeteria a outros conceitos” (<i>Qf</i> , p. 35 [p. 31]) Imanência a partir de um campo de consciência do sujeito pensante (<i>Qf</i> , p. 57 [p. 48])
Personagem conceitual	“Eis um tipo muito estranho de personagem, aquele que quer pensar e que pensa por si mesmo, pela "luz natural". O idiota é um personagem conceitual”. (<i>Qf</i> , p. 76 [p. 60]). O pensador privado cartesiano em oposição ao pensador público dos escolásticos.
Conceito	O cogito cartesiano, “eu penso, logo existo”, com componentes intensivos – duvidar, pensar, ser (<i>Qf</i> , p. 33 [p. 30])

Um desafio é encontrar a lista do exemplo acima na filosofia de Deleuze e Guattari, dobrando para eles o que propunham para a leitura da história da filosofia. Ela deveria funcionar para eles também? Eis uma hipótese dessa tese para a sua filosofia:

Problema	Como pensar o caos sem transcender, sem universais, como pensar dando ao pensamento velocidade infinita e movimentos ilimitados “o problema da filosofia é de adquirir uma consistência, sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha (o caos, deste ponto de vista, tem uma existência tanto mental como física)” (<i>Qf</i> , p. 53 [p. 44-45])
Plano de imanência	Horizonte de movimentos infinitos e acontecimentos – imanente a si mesmo (<i>Qf</i> , p. 45 [p. 38])
Personagem conceitual	Um detetive ou um espécime do futuro, aquele que recolhe a multiplicidade de pistas de uma singularidade e procurar pensá-las num estado de sobrevôo como fruto de uma contingência ou de algo por vir. (introdução de <i>Diferença e Repetição</i> , “Um livro de Filosofia deve ser, por um lado, um tipo muito particular de romance policial e, por outro, uma espécie de ficção científica” (<i>DR</i> , p. 17 [p. 3]).

Conceito	multiplicidades, acontecimentos, rizoma: “Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem portanto uma cifra. É uma multiplicidade” (Qf, p. 23 [p. 21]);
-----------------	--

A noção complexa de “pedagogia do conceito” pareceu ser uma imagem do que significa pensar ao afirmar que a filosofia como criação conceitual precisa de consistência e imanência. Ou seja, o pensamento é um processo de criação que envolve traçar um plano, criar um conceito e inventar personagens conceituais.

Há um problema difícil de ser enfrentado nas entrelinhas do que foi comparado acima e que não está explicitamente escrito na obra e que, portanto, exige um trabalho de pesquisa. O problema poderia ser enunciado assim: por mais de uma vez, na obra *O que é a filosofia?*, Deleuze e Guattari aproximam as noções de plano de imanência e de imagem do pensamento, quais seriam as diferenciações entre elas?

Não se pode tomá-las como dois modos de nomear a mesma coisa, pois o plano de imanência precisa se manter imanente somente a si mesmo, como condição do pensamento, senão corre-se o risco de fechar o sistema deleuze-guattariano e perder o contato com o caos como intensivo e potencialmente vivo.

O plano de imanência é chamado de pré-conceitual, no sentido de que é um arcabouço de vida, uma reserva para a criação. Como um horizonte de movimentos infinitos de direções e intuições, onde há apenas acontecimentos. Só que Deleuze e Guattari afirmam que “é ele que constitui a imagem do pensamento” (Qf, p. 48 [p. 40]), o que isso quer dizer?

A imagem do pensamento é uma definição do que cabe de direito pensar. A imagem do pensamento é uma das multiplicidades que habitam o plano também. Como afirma o pesquisador Axel Cherniavsky “criar conceitos e desenhar uma imagem do pensamento são as duas faces do mesmo processo” (2012, p. 269). Apesar do termo “mesmo” a citação acima apresenta uma interessante ideia de

que ao criar um conceito, um pensador também cria o que ele pode pensar. O filósofo opera essas quatro operações simultaneamente em seu processo criativo: a imagem do pensamento toma o filósofo toda vez que ele cria conceitos, agora ao criar conceitos ele erige um plano de imanência.

Já o plano de imanência é um traçado filosófico que põe em relação os elementos da criação filosófica, neste sentido é um plano de composição, que possibilita a convivência de uma multiplicidade em determinações recíprocas.

Nas ideias de um outro pesquisador, Philippe Mengue, é através da valorização da imanência que Deleuze (e porque não Deleuze e Guattari) dão suas principais contribuições a história da filosofia

é este última [a imanência], enquanto inseparável do pluralismo que dá sentido e vivifica toda a filosofia deleuzeana. As duas dimensões capitais nas quais nos reconhecemos à contribuição da filosofia deleuzeana, a teoria das multiplicidades (acontecimentos, singularidades, platôs, rizoma...) e a teoria da imagem do pensamento (denúncia dos obstáculos que desfiguram o pensamento como criação de conceitos e, correlativamente, a abertura das possibilidades de pensar outro) somente tem sentido em relação à imanência. É a imanência que centra e estrutura a teoria das multiplicidades nas quais se exprime o pluralismo e é ela que torna possível e fecunda uma nova imagem do pensamento defendida por Deleuze (1994, p. 29)

A imanência é o meio pelo qual a teoria das multiplicidades e as novas imagens do pensamento podem abrir-se para o pensamento ganhando consistência, sem cair na besteira de um relativismo absurdo, nem se fechar em um sistema. Por isso, os conceitos e a imagem do pensamento são criados sobre um plano de imanência.

O interessante aqui ao distinguir o plano de imanência da imagem do pensamento é observar o quanto as duas noções são importantes para Deleuze e Guattari, principalmente, quando delimitam algumas ilusões sobre a imanência em *O que é a filosofia?*. A ilusão da transcendência, de tomar a imanência como imanente a algo, a ilusão dos universais, quando os conceitos se confundem com

o plano, a ilusão do eterno, o esquecimento de que os conceitos são criados e a ilusão da discursividade, quando se confunde os conceitos com sua proposição (*Qf*, p. 62-62 [p. 50-51]). Como se esta passagem repetisse diferenciando os oito postulados criticados no capítulo 3 de *Diferença e Repetição*, particularmente os postulados sobre a representação, sobre a reconhecimento e sobre a função lógica ou da designação (*DR*, p. 239-240 [p. 216-217]).

Dessa forma, Deleuze e Guattari estão recusando a problemática do fundamento, que perdura a história da filosofia, mas sem procurar uma saída da razão, e sim renovando a imagem do pensamento, como sendo capaz de pensar acontecimentos e singularidades (MENGUE, 1994, p. 25). Deleuze e Guattari não promovem uma irracionalidade, mas sim uma outra lógica – que pode ser uma Lógica do Sentido (como a obra de Deleuze, de 1969), ou uma Lógica do Acontecimento (na perspectiva de Zourabichvili) ou ainda uma lógica das multiplicidades (*PP*, p. 183 [p. 206]).

Por isso, esta tese quer usar a expressão “pedagogia do conceito” para designar: a) uma forma de dizer o que cabe de fato e de direito ao pensamento – é um pensamento sem imagem porque não possui pressupostos, mas começa e recomeça a cada encontro com signos que abrem um novo campo problemático e força a pensar; b) a consistência dos conceitos – dos diferentes conceitos dos diferentes filósofos, uma vibração interna entre a ontologia criativa e a didática inteligível dos conceitos filosóficos.

O importante em filosofia são as condições de criação e sustentação de conceitos, as relações entre seus componentes, os problemas que os animam, o plano de imanência que traça, os personagens conceituais que inventa. O trabalho do filósofo é de “co-adaptação” destas três operações, que estão em determinação recíproca, porque nenhum elemento pode ser deduzido do outro, eles são criados ao mesmo tempo. (*Qf*, p. 93 [p. 74]). E é tarefa do leitor se perguntar o que se passou quando se encontra com tal criação.

2.3 Não-filosofia

No mapeamento inicial das incidências da noção complexa de “pedagogia do conceito” faltava ainda sua última aparição na obra *O que é a filosofia?*. Ela aparece quase no final do texto, quando Deleuze e Guattari buscam mais uma vez mostrar as interferências entre arte, ciência e filosofia no seu esforço de atravessarem o caos, cada uma à sua maneira e destacando que cada uma delas enfrentava o seu não, a não-arte, a não-ciência e a não-filosofia.

É nesse enfrentar que precisavam ser pedagógicas também, pois necessitam do seu *não* para poderem colocar a sua singularidade. O objetivo da citação parece dizer que existe sempre aquilo que não é a criação de *perceptos* e *affectos* na arte, de *functivos* nas ciências e de conceitos na filosofia. Os *perceptos* e *affectos* ensinam a ver ou sentir algo nas imagens artísticas, como os *functivos* ensinam a medir e calcular algo na ciência e os conceitos ensinam algo sobre o pensamento, as três áreas do conhecimento ensinam algo:

É que cada disciplina distinta está, a sua maneira, em relação com um negativo: mesmo a ciência está em relação com uma não-ciência, que lhe devolve seus efeitos. Não se trata de dizer somente que a arte deve nos formar, nos despertar, nos ensinar a sentir, nos que não somos artistas — e a filosofia ensinar-nos a conceber, e a ciência a conhecer. Tais pedagogias só são possíveis, se cada uma das disciplinas, por sua conta, está numa relação essencial com o não que a ela concerne. O plano da filosofia é pré-filosófico, enquanto o consideramos nele mesmo, independentemente dos conceitos que vem ocupá-lo, mas a não filosofia encontra-se lá, onde o plano enfrenta o caos. A filosofia precisa de uma não-filosofia que a compreenda, ela precisa de uma compreensão não-filosófica, como a arte precisa da não-arte e a ciência da não-ciência (*Qf*, p. 256 [p. 205])

A não-filosofia está longe de desempenhar uma função negativa, pois seu papel é animar a criação de conceitos. Essa ideia está presente no trecho onde se diz que a não-filosofia se encontra lá, onde o plano enfrenta o caos. Ora, o caos era o que instigava o pensar porque ele era intensivo cheio de acontecimentos

que disparam problemas para os quais a filosofia iria criar conceitos. Dessa forma, seria o caos a não-filosofia?

Talvez um caminho de resposta seja uma passagem de uma carta de Deleuze presente na obra *Conversações*, quando afirma

ora, o conceito não se move a pensar em si mesmo (compreensão filosófica) mas também nas coisas e em nós, ele nos inspira novos perceptos e novos afectos que constituem a compreensão não-filosófica da própria filosofia (*PP*, p. 203 [p. 224])

A hipótese é que a literalidade do termo ajude a pensá-lo. O caos não tem nada há ver com a não-filosofia, é preciso tomar esta literalmente significando o que não é estritamente filosófico. O caos está em determinação recíproca com o plano, talvez ele esteja mais próximo do fora que se encontra e que atinja o pensar. A não-filosofia está presente neste momento, mas não pode ser confundida com ele. A não-filosofia na afirmação acima seria aquilo que não é estritamente filosófico, mas que faz parte do estilo de criação de um determinado filósofo.

Um filósofo agencia uma complexa criação ao traçar um plano, inventar personagens conceituais e criar conceitos, mas também inspira formas de perceber e sentir que “sobrevivem aqueles que os vivenciam e transbordam aqueles que passam por eles” (*PP*, p. 171 [p. 187]). Mais adiante nesta tese, a questão do estilo de um filósofo se colocará e será pensada, porém agora o que resta é pensar que os *perceptos* e *afectos* criados por um filósofo, através de seu estilo, ajudam a dar movimento ao conceito que pode atingir filósofos e não filósofos. E esta seria a não-filosofia, aquela parte que faz perceber e sentir, que vem junto com a que faz pensar.

Aqui há uma interessante questão que poderia gerar um estudo a parte, a saber, por que Deleuze e Guattari privilegiam os *perceptos* e *afectos* nesta criação filosófica, relegando um papel menor aos *functivos*? Por que aproximam mais o

filósofo do artista do que do cientista? As noções de retratos mentais e de dramatização são apenas mais dois exemplos de uma certa preferência pela arte.

Seria interessante observar que a não-filosofia não é o oposto, ou está em contradição com a filosofia – o negativo do pensamento é o que está expresso principalmente no quinto postulado da crítica a imagem dogmática do pensamento. O negativo da filosofia são os não-sensos, as besteiras, as observações sem interesse, a confusão entre os pontos comuns e os singulares, ou ainda problemas mal formulados ou desprovidos de sentido.

Agora, se a não-filosofia não é o negativo do pensamento, então seria aquilo que vem junto com o trabalho filosófico, neste sentido que Deleuze afirma em *Abecedário* que “Quando dirigimos a filosofia a não-filósofos, não temos de simplificar. É como na música, não simplificamos Beethoven para não especialistas” (*ABC*, letra P). Ora, não-filosofia, ou não-filósofos, seriam aqueles que não a fazem seu cotidiano muito menos seu trabalho. E a não-filosofia seriam os recursos não estritamente filosóficos que um filósofo lança mão para afetar um leitor.

Um não-músico pode apreciar uma composição de Beethoven e um não-filósofo pode apreciar um conceito de Kant, basta ser afetado por eles. E para afetar é preciso estilo. Então a não-filosofia está relacionada ao estilo e não a negação da filosofia. E a questão do estilo será tratada mais adiante. É interessante observar aqui que quando se pensa o ensino de filosofia, em particular o ensino médio, é uma relação com da filosofia com não-filósofos.

Capítulo 3: Algumas noções sobre o aprender em Gilles Deleuze

Experimentar a noção de “pedagogia do conceito” remete a um pensamento sem imagem que Deleuze e Guattari queriam para sustentar que a filosofia cria conceitos em um movimento imanente, no qual um pensamento começa pelo meio, a cada vez que é forçado, através de encontros problemáticos, pela intensidade de um fora que o afeta. Para chegar a essas afirmações foi necessário experimentar as cinco incidências da referida noção as quais aparecem em toda a obra *O que é a filosofia?*.

Diferentes conceitos e noções deleuzeanas e deleuze-guattarianas são experimentadas ao longo do trânsito pelas cinco incidências à “pedagogia do conceito”. Devido ao caráter rizomático do pensamento dos filósofos em questão, os seus conceitos se encontram e se relacionam em uma teia complexa e de muitas experimentações possíveis.

Por isso, esta pesquisa pretende relançar novamente os problemas de uma “pedagogia do conceito” e para reiniciar tal processo escolheu experimentar um outro mapeamento que seria das incidências das noções de aprender e de aprendizagem em algumas obras de Deleuze e de Deleuze com Guattari, fazendo com que este novo ressoe no anterior.

Entretanto, para proceder desse modo, é necessário ir além de *O que é a filosofia?*, já que ambas as noções não existem neste livro. Durante a pesquisa, uma variada produção bibliográfica⁴ apontou para uma possível discussão

⁴ Referências brasileiras importantes para o estudo da relação entre Deleuze e a educação estão em duas conferências: a primeira de François Zourabichvili, realizada no Rio de Janeiro em 2004, e a segunda de Luiz Orlandi, realizada na Faculdade de Educação da Unicamp em 2009. Ambas tratando de como pensar a relação entre o aprender e os signos, levando em conta a experimentação dos encontros ou a questão da 'literalidade'. Com um perfil bastante próximo a estes trabalhos está o artigo de Hélio Cardoso sobre o aprender publicado em 2007, bem como a obra organizada com o título *Nomadic Education* por Ianna Semetsky, principalmente o artigo de Ronald Bogue. Há ainda um importante artigo de Mauro El Khouri sobre a relação dos diferentes aspectos da filosofia deleuzeana com a educação. Duas importantes revistas sobre educação e filosofia brasileiras publicaram dossiês sobre este tema. A primeira foi produzida pela revista *Educação e Realidade*, em 2002, e a segunda pela revista *Educação e sociedade*, em 2005. Em

pedagógica de Deleuze residindo em dois momentos principais de sua obra: em *Proust e os signos*, quando Deleuze explora a noção de encontro e experimentação de signos como sendo um “aprendizado de um homem de letras” (P, p. 3 [p. 8]), e em *Diferença e Repetição*, quando apresenta a relação entre o pensamento e a aprendizagem para pensar sua filosofia da diferença, no final do Capítulo 3, dedicado à Imagem do pensamento. Pode-se ainda juntar a isso importantes explicações do texto *Método de Dramatização*, apresentação de Deleuze para sua banca de doutorado.

Esta seria apenas uma possível discussão pedagógica porque nenhum desses textos é devotado ao ensinar, muito menos ao ensino de filosofia. Mas nota-se uma possível relevância pedagógica porque indicam para novas potências do pensamento e suas conseqüências na aprendizagem. Como afirma Sebastien Charbonnier, é porque Deleuze se interroga acerca do problema do transcendental e o significado do pensar que ele é conduzido a problematizar o aprender (2009, p. 10). Então, este seria o motivo pelo qual esta pesquisa optou por fazer este novo mapeamento.

Nesse novo mapeamento, uma nova série de desafios é destacada no encontro com a renovação de uma série de velhas questões filosóficas que surgem sempre que se fala de aprendizagem: como a relação sujeito-objeto do conhecimento, a noção de ideia, as faculdades do homem, a questão do método. Tudo isso precisaria ser pensado à deleuzeana – que pode ser tomado como aquilo que Orlandi chamou de modo filosófico-deleuzeano de vida: “precisamos ver como são liberadas novas formas de pensar filosoficamente e como se instaura um plano onde são construídos conceitos de modo imanente” (2000, p.

ambas encontramos uma variada produção acadêmica que traçam diferentes pontos de encontro entre as ideias de Deleuze e procedimentos pedagógicos, ou seja, tentam dar conta de extrair as possíveis implicações pedagógicas do pensamento deleuzeano. Desses dois dossiês, destacam-se principalmente dois pesquisadores Walter Kohan e Silvio Gallo que possuem um trabalho mais contínuo, desdobrados em vários artigos. Gallo produziu duas obras uma intitulada *Deleuze e a Educação* e, no ano de 2012, Silvio Gallo lançou a obra *Metodologia do ensino de filosofia, uma didática para o ensino médio*, um marco importante para a discussão das ideias deleuzeanas para o ensino de filosofia nessa retomada de sua obrigatoriedade.

55). De maneira que um novo problema se instaura: como se pode considerar a noção de aprender de um modo criativo, imanente e liberado da forma tradicional de pensá-la? Estaria assim esse aprender relacionado à “pedagogia do conceito”?

3.1 Signos

É importante destacar que, por diversas vezes, a noção de aprendizagem surge relacionada à de signos. A seguir é transcrita mais uma citação que contempla essa importante relação:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. (...) Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (*P*, p. 4 [p. 8-9])

Toda e qualquer coisa – uma matéria, um objeto, um ser – podem ser tomados como signos, desde que abram campos problemáticos que dão o que pensar em encontros formidáveis. Mas quais são as condições de emissão dessa multiplicidade de signos? Estes se apresentam como problemas, desenvolvem-se em um campo simbólico que instiga uma interpretação e faz do aprendiz um decifrador de regimes de signos. Um signo não pode ter um sentido empírico, mas sim algo que salta do encontro e só pode ser sentido.

Zourabichvili propõe que os signos podem ser a concepção deleuzeana de objeto filosófico (2004b, p. 35), porque são expressões de forças e sentidos implicados nas coisas e somente são explicados nos encontros que se tem com eles e nas relações que se pode traçar com eles. Portanto, implicam um sentido e uma força que são liberados quando se tenta lidar com eles, sendo que a

aprendizagem se dá por desdobramentos dos seus sentidos. Com Zourabichvilli pode-se observar o velho tema filosófico do objeto do conhecimento sendo tomado à deleuzeana, como na afirmação abaixo:

Uma 'coisa' – fenômeno de qualquer ordem, física, biológica, humana – não tem sentido em si, mas somente em função de uma força que dela se apodera. Portanto, ela não tem interioridade ou essência: seu estatuto é o de ser um signo, o de remeter a outra coisa distinta de si mesma: a força que ela manifesta ou exprime. (2004b, p. 35).

Um signo comporta aquilo que está dado no encontro atual e também uma multiplicidade virtual, como uma névoa a sobrevoar enquanto não dado. Esse é o seu campo problemático. Em sua tese, Roberto Nascimento analisa as relações do dado e do não-dado que o signo apresenta e que, em seu dinamismo, desafia o pensar. Assim, segundo este autor, o signo:

Não está imediatamente dado, mas insiste no dado, em sua superfície vibrátil, atacando-nos por ocasião de encontros intensivos, colocando em questão o conjunto de certezas que nos assegurava até então e forçando-nos, por isso, a tematizá-la. (2012, p. 101)

Com a ajuda do livro *Mil Platôs*, especificamente o *Platô 3: 587a.c.-70 d.c. sobre alguns regimes de signos*, nota-se que Deleuze e Guattari definem a noção de regimes de signos como uma “formalização de uma expressão específica”, como “funções de existência da linguagem” e “agenciamentos de enunciação” (1995, p. 97). Tal regime de signos envolve pensar em uma situação na qual emergem modificações corpóreas e transformações incorpóreas, conteúdos de coisas e expressões de signos. Talvez o que se tenha aqui é a ideia de que os regimes de signos estão em uma determinação recíproca do dado (modificações corpóreas, estados de coisas) e do não-dado (transformações incorpóreas, expressões).

Já no *Platô 20 de novembro 1923 – sobre os postulados da Linguística*, pode-se pinçar uma outra afirmação acerca de como acontece a relação coisas-signos: não é uma dicotomia simples de correspondências ou conformidade, mas sim de afetações por meio das quais “se salta sem cessar de um registro a outro, cujos signos trabalham as próprias coisas, ao mesmo tempo em que as coisas se estendem ou se desenrolam através dos signos” (*MP*, vol. 2, p. 27-28 [p. 110]).

Os autores citam alguns exemplos de regimes de signos, retomando aqueles utilizados em *Lógica do Sentido* e extraídos dos estoicos: o corpo-punhal e o corpo-carne, o enunciado “o punhal corta a carne” e os corpos-pedaços de carne, mas há também a transformação incorporal cortar a carne. Ou o exemplo do avião: os corpos-avião, corpos-passageiros transformados em corpo-prisão e corpos-reféns pela transformação incorporal sequestrar o avião. Em um regime de signos não se pode pensar em coisas e signos isolados senão se estaria representando-os, mas sim considerá-los em uma relação intensiva de determinação recíproca instaurando um campo problemático.

Além da obra sobre Proust e de passagens de *Mil Platôs*, Gilles Deleuze desenvolveu outra grande obra dedicada ao estudo dos signos, os dois tomos do livro *Cinema, a Imagem-tempo e a Imagem-movimento*. No caso do cinema, para criar a sua classificação dos signos cinematográficos e as suas relações, utiliza a semiótica de Charles Sanders Peirce⁵, de onde se extrai uma pequena amostra de como ocorrem as suas relações com os regimes de signos:

A imagem-movimento é a própria matéria, como mostrou Bergson. É uma matéria não linguisticamente formada, embora o seja semioticamente e constitua a primeira dimensão da semiótica. Com efeito, as diferentes espécies de imagens necessariamente se deduzem da imagem-movimento, as seis espécies, são os elementos que fazem dessa matéria uma matéria sinalética. E os próprios signos são os traços de expressão que compõem essas imagens, as combinam e não param de recriá-las, levadas ou carregadas pela matéria em movimento. (*C2*, p. 47 [p. 49]).

5 Por duas vezes Deleuze descreve deste modo sua relação com as teorias de Peirce: *C2*, p. 46, [p. 48] e *C1*, p. 93, [p. 102].

No caso do regime de signos do cinema, estes são elementos enquadrados pela câmera e que se prolongam pela montagem das imagens, ou seja, eles estão nas imagens e promovem as relações entre elas. Por isso são os elementos base da montagem: percepção, afecção, ação, pulsão, relação e reflexão. E não são linguisticamente formados, porque são imagens e as imagens são a própria matéria.

Na obra *Cinema*, portanto, o estudo da montagem cinematográfica considera o filme um fluxo de imagens, devendo se manter atento aos diferentes estilos dos cineastas de enquadrar signos e desdobrar seus sentidos através das relações entre imagens na sequência da obra.

O que marca a adesão à semiótica de Peirce é o fato de que, para Deleuze, esta não era baseada na linguística, em regimes de signos significantes, mas os definia a partir de três “imagens” – a primeiridade, a secundidade e a terceiridade. Estas são descritas como “o signo é uma imagem que vale por outra imagem (seu objeto), sob a relação de uma terceira imagem que constitui seu interpretante, sendo este, por sua vez, um signo, ao infinito” (C2, p. 44 [p. 46]). São estas relações de imagens criadas diferentemente pelos estilos dos cineastas, que interessam a Deleuze. Ao remeter às ideias de *Mil Platôs*, talvez se possa referir que essa adesão a Peirce surge porque, anteriormente, Deleuze e Guattari já tinham tentado mostrar que, para estudar um regime de signos, precisa-se ir além dos estados de coisas e dos significantes linguísticos, com vistas a chegar a algo intensivo.

Hélio Rebello Cardoso desenvolveu um interessante estudo a respeito de Deleuze e o pensamento de Peirce⁶. Cardoso define quatro linhas de força saídas dos encontros de Deleuze com os signos, pois, além de Peirce, analisa tais encontros com o empirismo de Hume, com os problemas da expressão em

6 Hélio Rebello Cardoso Jr. *Deleuze, Empirismo e Pragmatismo - Linhas de força do encontro com a teoria peirceana dos signos*. Revista Síntese, Belo Horizonte, v33, p199-211, 2006.

Spinoza e com a teoria dos signos em Proust. E conclui que o interesse deleuzeano pela semiótica “não-linguisticamente” formada de Peirce é preparado por estes outros encontros: por exemplo, o fato de que, para Hume as relações são exteriores aos termos relacionados e em *Proust e os signos*, quando estes são definidos como o que força a pensar.

Mas, no que isso tudo pode ajudar a pensar o vínculo entre aprender e signos? Estes desafiam o pensamento porque podem dizer algo e prolongam-se nas relações que traçam, formando ou compondo campos problemáticos. Os signos, ao mesmo tempo, estão nas coisas e dão problemas para pensar, por isso, marcam a aprendizagem como sendo uma tarefa essencialmente contingencial onde se deve estar aberto e preparado ao encontro com os signos e ao o que nesse encontro dá o que pensar.

Desse modo, o aprender é um processo e um processo infinito determinado pelos encontros que se têm. Ele é redefinido a cada novo encontro e não se configura como um saber abstrato que é adquirido, ou lembrado, já que não é algo acabado. O aprender é concebido como um ato em curso, uma experiência transformadora motivada pelo encontro com um outro, através de signos e da abertura de um campo problemático. Neste sentido, é possível criticar novamente os postulados da imagem dogmática do pensamento, pois, como apontado por Charbonnier, é “contra a interioridade de uma boa vontade, que Deleuze opõe a exterioridade dos signos” (2009, p. 33).

Vale lembrar aqui que a noção de interpretar um signo será alterada por Deleuze por experimentar um signo, como aponta Anne Souvagnargues, destacada por Orlandi (2010). Esta alteração ocorre entre a primeira (1964) e a segunda edição (1970) de *Proust e os signos* e, talvez, sob a influência da obra *Kafka, por uma literatura menor*, escrita conjuntamente com Felix Guattari. Experimentar confere um caráter mais aberto e próximo da noção de criação e de encontro, marcados pela contingência e pelo ato imediato de reagir ao que se encontra, diferentemente de interpretar que permite imaginar um conjunto de

diretrizes que indicam como algo deve ser entendido através de pressupostos, o que poderia acabar com a contingência e o encontro.

Tal variação seria óbvia se se pensa que já em *Diferença e Repetição*, Deleuze afirmava que aprender era conjugar pontos singulares do seu próprio corpo com os pontos singulares do campo problemático no encontro, como no célebre exemplo do aprender a nadar: “Aprender a nadar é conjugar pontos notáveis de nosso corpo com os pontos singulares da Idéia objetiva para formar um campo problemático” (*DR*, p. 237 [p. 214]). É mais uma experimentação da onda e seus pontos singulares que fazem aprender do que uma interpretação, é preciso conjurar, entrar em contato.

Aprender é experimentar os signos como se eles fossem hieróglifos enigmáticos, ou seja, como se eles tivessem uma espécie de sentido que não está imediatamente dado no encontro. O que significa não estar imediatamente dado? Significa que, para Deleuze, o signo faz parte do sistema da Ideia. Mas como opera esse sistema?

3.2 Ideias

Nas citações destacadas aparece sempre a palavra Ideia. Inclusive, Deleuze deixa claro em uma entrevista, presente no livro *Conversações* que os “signos efetuam ideias” e que era “a noção de signo que sempre o interessou” (*PP*, p. 83 [p. 92]). Assim sendo, parece desejável percorrer quais as características que ele dá para a Ideia, já que ela o interessava tanto assim e ela é uma velha conhecida da filosofia.

Principalmente em *Método de Dramatização* e em *Diferença e Repetição* há a afirmação de que todas as coisas são duplamente formadas: possuem uma parte atual e uma parte virtual, em ressonância com o que foi anteriormente apontado com relação aos signos. A atual são qualidades ocupando uma

extensão, e a virtual são dinamismos intensivos que se agitam sob os signos das coisas com que se interage. Como isso pode acontecer e quais tipos de relações tais partes travam entre si?

Somente em um de seus últimos textos, Deleuze se dedicou exclusivamente a pensar as relações entre atual e virtual. No pequeno texto *O Atual e o Virtual*, definiu o atual como o presente, o estado de coisas, a realidade dada, enquanto o virtual é tudo o que não está dado, passado, incorpóreo, acontecimento. Não há relação de causa e efeito entre eles, nem de modelo e cópia, nem de forma e conteúdo. Mas cada percepção atual é rodeada de imagens virtuais, multiplicidades atuais rodeadas por multiplicidades virtuais. Os virtuais são assim definidos, porque sua criação e destruição acontecem em um tempo menor que o mínimo de tempo contínuo pensável, são os virtuais que estão no limite do pensamento, é por eles que se é afetado e forçado a pensar. Deleuze e Guattari resgatam uma interessante frase para designar essa característica: “real sem ser atual, ideal sem ser abstrato”, que já apareceu em uma citação acima (Qf, p.30 [27]), mas que é uma expressão extraída de Proust, *Les temps retrouvés* em *A la recherche du temps perdu*⁷. A referida expressão foi empregada por Deleuze em outras ocasiões, como em *Diferença e Repetição* (p. 294 [p. 269]).

Em *Método de Dramatização*, Deleuze refere que toda coisa em geral (*ID*, p. 134) tem um duplo traço: qualidades que possui e extensão que ocupa, sendo diferenciada (*differentiates*) em especificações qualitativas e organizada em partes extensivas. Mas é sob esta organização e sob esta especificação que “...encontramos tão-somente dinamismos espaço-temporais: isto é, agitações de espaço, buracos de tempo, puras sínteses de velocidades, de direções e de ritmos” (*ID*, p. 135). Estes se agitam em um campo como intensidades puras mantendo relações diferenciadas (*differentiates*) pré-individuais como condição da própria individuação ou atualização. “Toda e qualquer coisa, seja natural ou artificial, seja física ou social, seja uma cor ou um poema, até mesmo um conceito”

⁷ Vol. IV, Paris, Gallimard, 1989, “Bibliothèque de la Pléiade”, p. 451

(ORLANDI, 2000, p. 55) possui uma articulação entre partes, uma parte atual diferenciada em qualidades e uma parte virtual-ideal constituída de relações diferenciadas intensivas pré-individuais.

A Ideia assim definida que Deleuze propõe na citação destacada:

A Idéia só se atualiza, precisamente, na medida em que suas relações diferenciais se encarnam em espécies ou qualidades separadas, e na medida em que as singularidades concomitantes se encarnam num extenso que corresponde a essa qualidade. (...) dir-se-á que a Idéia se atualiza por diferenciação. Para ela, atualizar-se é diferenciar-se. Nela mesma e na sua virtualidade, portanto, a Idéia é totalmente *indiferenciada*. Todavia, de modo algum ela é indeterminada. (*ID*, [p. 140])

Deleuze dirá, tanto em *Diferença e Repetição* quanto em *Método de Dramatização*, que a ideia não é diferenciada pois lhe faltam as qualidades e as partes, mas ela já é diferenciada⁸, pois comportam relações singulares que se atualizarão por diferenciação, ele dirá que:

Então, parece que toda coisa tem como que duas “metades” ímpares, dessemelhantes e dissimétricas, sendo que cada uma dessas metades divide-se em duas: *uma metade ideal*, mergulhando no virtual, e constituída, ao mesmo tempo, por relações diferenciais e singularidades concomitantes; *uma metade atual*, constituída pelas qualidades que encarnam essas relações e, ao mesmo tempo, pelas partes que encarnam essas singularidades. (*ID*, [p. 140])

Não são metades espelhadas e não se trata de mundos separados. Não são opostos, nem o virtual é transcendente em relação ao atual. Deleuze quer se liberar dessas imagens já pensadas na filosofia. Todo dado, toda coisa, possui uma parte atual e uma virtual, ambas reais e diferentes, mas Deleuze as concebe diferentemente do par real-possível, porque a diferença entre o atual e o virtual “é a do outro enquanto aparece uma vez na ideia e outra vez, de modo totalmente

⁸ Há um cuidado na tradução dos termos da ideia, no original há uma distinção entre *differentiation* e *differentiacion*, para os primeiro e segundo termo respectivamente.

diferente no processo de atualização da ideia” (*ID*, [p. 141]).

As coisas possuem, portanto, qualidades e extensão determinadas porque são as ideias encarnadas, diferenciadas, mas tornam-se signos, pois possuem, virtualizadas, relações diferenciadas e singularidades indeterminadas vibrando intensivamente como se fossem as condições de sua existência. No processo de atualização, a determinabilidade é uma diferenciação: cada parte atual é diferente e distingue-se da sua parte virtual, pois esta é indeterminada, feita de relações diferenciais intensivas. E a cada vez se tem uma atualização, como se pode notar na análise de Zourabichvili sobre a relação atual-virtual:

...não existe real – isto é, encontro e não apenas objeto previamente reconhecido como possível – senão em vias de atualização; e que se o virtual para si mesmo não é dado, em contrapartida o dado puro, sobre o plano de imanência da experiência real, está conectado sobre ele, implicando-o intimamente. E eis por que o processo de atualização é logicamente inseparável do movimento contrário de cristalização, que restitui ao dado sua parte irreduzível de virtualidade. (2004, p. 118-119)

A reabilitação da noção de virtual por Deleuze, na interpretação de Zourabichvili, existe para que se consiga dotar a filosofia de um instrumental lógico capaz de proporcionar consistência a noção de imanência, ou seja, de tentar demonstrar que o pensamento nasce no meio dele a partir de encontros com o que dá o que pensar, liberando dos pressupostos da imagem do pensamento e outros recursos transcendentais. Portanto, Deleuze concebe toda coisa com que se depara como tendo uma parte atual e outra virtual, sendo que “não há objeto puramente atual. Todo atual rodeia-se de uma névoa de imagens virtuais” (*AV*, p. 49 [p. 179]). O pensamento poderá ser imanente, pois a cada vez irá perscrutar o virtual.

É do campo virtual que vem às novidades ao mundo. É um arcabouço de intensidades pré-filosóficas. Um encontro abre um campo de experimentação dessas intensidades. Por isso que a filosofia deleuzeana escapa a simples

oposição entre sujeito e objeto, uma vez que esta questão não está em jogo em sua problemática. Como diria Zourabichvili, fundamental não é saber se as plantas, os animais, as rochas e os homens existem, mas em que condições o pensamento entra em relação com algo incomum, novo, ou diferente (2004b, p. 38). Ou seja, de que forma lidar com o virtual a cada vez.

Toda coisa que se encontra é um signo, porque é a expressão de um campo problemático que envolve um objeto atual e sua névoa de virtualidades. Onde entra o conceito e o pensamento neste sistema? O conceito é a tentativa de dizer algo sobre a experimentação das intensidades dinâmicas do campo intensivo pré-individual das ideias, através do pensamento. Nesse sentido, a aprendizagem é a tentativa de contato do pensamento com a multiplicidade virtual, através do encontro com o signo. O conceito salta para fora como a tentativa de expressar aquilo que foi experimentado, aquilo que afeta num encontro.

Todas as coisas estão em um sistema da diferença: possuem partes distintas, uma diferenciada, atualizada em partes e qualidades, e uma intensiva pré-individual com relações e singularidades diferenciadas. Então, o signo da coisa atualizada mostra uma parte das coisas, ficando todo esse dinamismo operando em silêncio como um problema no qual os conceitos devem dar conta de pensá-los virtualmente. Por isso, aprender é diverso de saber. O aprender se constrói a cada momento, forçado a cada novo encontro, tão dinâmico quanto à própria vida. O saber é a estagnação, a posse tranquila de um conhecimento encerrado em si mesmo que, uma vez adquirido, não precisa mais ser revisitado.

O conceito possui uma relação de determinação recíproca com o signo e, neste momento é interessante voltar à citação com relação à consistência da “pedagogia do conceito” quando Deleuze e Guattari afirmaram que o conceito “põe-se a si mesmo e põe seu objeto, ao mesmo tempo em que é criado”. É através do signo que o conceito também ganha sua consistência.

O aprender se torna assim um exercício infinito, diferente a cada novo encontro. Porque, através do par atual-virtual, um aprender passa a ser um certa

capacidade de virtualizar, o que significa dizer que é experimentar, a partir de um encontro atual, o virtual enquanto puro dinamismo de variadas relações intensivas entre elementos. Como aparece em *Diferença e Repetição*, quando Deleuze diz que “aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Idéia e nas singularidades que lhes correspondem” (*DR*, p. 237 [p. 214]).

Pode-se recorrer ainda a uma outra citação, essa de *Método de Dramatização*, para verificar a relação entre conceito-ideia-aprender:

... dado um conceito na representação, nós ainda nada sabemos. Só aprendemos na medida em que descobrimos a Idéia que opera sob esse conceito, o ou os campos de individuação, o ou os sistemas que envolvem a Idéia, os dinamismos que a determinam a encarnar-se; é somente sob essas condições que podemos penetrar o mistério da divisão do conceito. São todas essas condições que definem a dramatização e seu cortejo de questões: em qual caso, quem, como, quanto? (*ID*, [p. 143])

Basta se lembrar do exemplo da aprendizagem da natação, quando o aprendiz tenta conjugar os pontos notáveis do seu corpo com os pontos singulares da ideia. O que a afirmação acrescenta é que tal conjugação ocorre com a dramatização da ideia. Há um outro exemplo dado por Deleuze na sequência dessa passagem: “O *mais curto* é o esquema do conceito de reta, mas apenas porque ele é, primeiramente, o drama da Idéia de linha, o diferencial da reta e da curva, o dinamismo que opera em silêncio” (*ID*, p. 143-144). A citação parece querer dizer que um conceito chega a ser um inimigo do pensamento deleuzeano se não se descobrirem os dinamismos que operam sob o conceito. Sendo assim, o conceito de reta é o resultado de um problema da linha, apresentado em um encontro qualquer. Contudo, só se aprende mesmo quando se vai até a dramatização da ideia de linha diferenciada na relação reta-curva.

Pode ser o drama do piloto de Formula 1 na ânsia de diminuir o tempo de sua volta: onde começar a curva para percorrê-la mais rápido? Ou de um aventureiro tentando atravessar uma mata fechada em busca de uma área onde

observará um pássaro, diante da bússola que aponta o virtual caminho, ele precisa tomar uma decisão: será que corto a mata ou contorno sua margem? Ou de um engenheiro que vai construir uma ponte, notadamente o caminho mais curto, usando cabos suspensos por um pilar ou arcos curvados fixos ao chão de modo a não derrubá-la?

A curva do autódromo, a paisagem da trilha, a ponte estão em um regime de signos que trazem um dinamismo curva-reta que precisa ser pensado a cada caso que se enfrenta. O conceito de mais curto só faz sentido quando ele penetra no dinamismo que opera em silêncio sob o signo da linha e aprende que existe um drama na relação entre uma reta e uma curva para ver o que é mais curto a cada caso. Por isso o conceito só faz sentido se escapa à representação do saber de que a linha reta é o caminho mais curto entre dois pontos e quando se encontra com a dramatização da ideia de linha e as singularidades envolvidas na solução de cada caso (um autódromo, uma trilha, uma ponte).

Relacionando tudo o que já foi explicitado no primeiro capítulo, talvez seja possível afirmar que os componentes do conceito de reta são o mais curto, a diferença entre reta e curva e um problema colocado: como ir mais rápido em um autódromo? Como chegar mais facilmente do outro lado da mata? Como reduzir o trabalho e aumentar a eficiência de uma ponte?

Desse modo, os regimes de signos das coisas devem ter o seu sentido experimentado da mesma forma que um arqueólogo decifra os hieróglifos egípcios das pirâmides. Ou ainda, para recorrer à imagem construída na introdução de *Diferença e Repetição*, como um detetive que lista os signos da cena de um crime para desvendar o que ocorreu e como chegar ao seu algoz (*DR*, p. 17 [p. 3]).

Mas se aprender é experimentar, existiria um método para fazer isso? Deleuze quer que se percorra a ideia por meio da procura pelas respostas as perguntas: quem?, como?, quanto?, de que forma?, quando?... e não mais pela busca da essência simples por meio da pergunta o que é?. Experimentar seria interagir com a parte virtual da ideia, através das perguntas, depois de se

encontrar com a sua parte atual.

Deleuze deixa bem clara essa relação entre signo e ideia, como se observa na frase: se “o pensamento tem o poder de explicar o signo, de desenvolvê-lo em uma Idéia, é porque a Idéia já estava presente no signo, em estado envolvido e enrolado, no estado obscuro daquilo que força a pensar” (*P*, p. 91 [p. 190]). Talvez um pouco como se verifica na conclusão de *O que é a filosofia?* como o exemplo do cinábrio vermelho. Ora, existe nas coisas uma regularidade, como se houvesse algo anticaótico nas coisas que permite por um pouco de ordem no caos, se o cinábrio fosse ora vermelho, ora amarelo, ora azul, ora leve, ora pesado... haveria o caos absoluto e o pensamento fugiria de si, fazendo e se desfazendo num instante, engendrando quimeras e dragões de fogo. Mas, ao invés de se proteger do caos com um guarda-sol, com a posse tranquila de um saber (o cinábrio será sempre vermelho), Deleuze e Guattari queriam que o pensamento conservasse uma certa movimentação e capacidade de experimentação e criação.

Parece que toda tarefa de Deleuze reside neste ponto, qual seja fazer com que o pensamento ganhe consistência sem perder de vista movimentações e velocidades infinitas que, como se nota agora, residem nessa complexa relação entre o atual e o virtual, arcabouço de toda novidade do mundo.

Mas essa resposta não poderia fechar Deleuze e Guattari em um sistema? O que seria um perigo. Entretanto, o caminho para esta resposta poderia utilizar algumas passagens nas quais ele diz que não sabe como alguém é bom em latim ou aprende a nadar: “não se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo” (*DR*, p. 237 [p. 214]). Esta perspectiva precisa ser mantida para não se destruir a proposta deleuze-guattariana em um sistema de ensino. É necessário manter a porta aberta para o encontro com o novo. É esta abertura para o novo que impede de fechar os filósofos em um sistema, a não ser que seja um sistema da diferença.

O que a “pedagogia do conceito” tem a ver com isso tudo? O pensamento é imanente, é criado a partir de um encontro e, neste há a afetação do pensamento

com o signo-problema, ou seja, o pensamento nasce no meio dele, sem pressupostos para dar conta de pensar problemas. E o conceito, como expressão desse pensamento, precisa ter consistência como criação. Por isso o que mede uma filosofia é o sentido, deixando de lado um velho tema, a noção de verdade.

3.3 Problemas

A noção de verdade também muda, ela é transferida da verdade da proposição para a relevância dos problemas e a irrelevância dos falsos problemas. E o que se evita não é o erro, mas o sem sentido. Se ao se tomar a “pedagogia do conceito” como uma teoria do sentido, seria necessário se preocupar com a construção do sentido de um conceito, como ele se sustenta e afeta, quais as suas singulares condições de criação.

Como já exposto anteriormente nesta tese, são problemas que fervilham nos encontros. Pode-se destacar novamente o exemplo da natação na qual há a relação entre o aprendiz (e seus pontos notáveis) e a captura do sentido do signo-ideia (pontos singulares da Ideia) através dos problemas (formar um campo problemático): “Esta conjugação determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual nossos atos reais se ajustam as nossas percepções das correlações reais do objeto, fornecendo, então, uma solução do problema”(DR, p. 237 [p. 214]).

O aprender é uma relação entre problema-resposta intermediado pelo signo que força o pensamento a experimentar, decifrar, interpretar, desdobrar o seu sentido para que possa efetivamente interagir com ele formando um campo onde algo se passa, como, por exemplo, aprender a nadar.

O problema pode ser visto como um operador da criação conceitual, para além de uma relação de causa e efeito, como abertura de um campo problemático a partir de um encontro. Deleuze afirma que o aprendiz precisa de uma espécie de

dom para aprender porque deve estar predisposto a perceber as singularidades de um encontro e, ao mesmo tempo, estar preparado para arriscar-se diante daquilo que ele ainda não sabe qual será o resultado. Neste sentido, a palavra experimentação ganha uma dupla definição, uma vez que significa experimentar um sentido ao entrar em contato com o signo e também que o aprendiz necessita tentar, arriscar-se, para conjurar os seus movimentos aos do signo.

Mas os movimentos do aprendiz não podem ser os de uma cópia, reprodução, precisam trazer a marca da sua singularidade, uma vez que ele insere, nesse processo, o seu jeito, cada um tem um jeito de nadar, um estilo, traça a sua solução para o desafio de flutuar e deslizar nas águas. A todo momento há de se afirmar a contingência e a diferença como norteadores do processo de aprendizagem, como bem explicado na citação abaixo:

A aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). O signo compreende a heterogêneo. O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. (DR, p. 48 [p. 35])

Os já citados oito postulados da imagem dogmática do pensamento, presentes na obra *Diferença e Repetição*, são contestados aqui mais uma vez. Não se aprende reproduzindo um saber consolidado devido à sua afinidade com a verdade, mas se aprende frente a cada encontro com um novo desafio que exige que se saia da zona de conforto para se atingir uma região pré-individual, intensiva, implicada que requer uma experimentação, que é aqui criação.

3.4 Acontecimentos

Dada uma situação cheia de signos, entra-se em contato, imediatamente, apenas com a sua parte atualizada em qualidades e extensão, ficando a serem experimentados os dinamismos intensivos, que é sua parte virtual. O signo “dá problema” porque ele é a expressividade problemática da natureza dupla das coisas. Por isso a noção de encontro e ser forçado: o encontro é a situação de experimentar o contato com algo que emite signos de qualidade e de extensão, expressões de uma intensidade problemática que mobiliza o pensar. Pode-se afirmar que o signo é um sintoma da atualização de uma ideia e faz parte da relação que se tem com as coisas que impelem a pensar. E o conhecimento é temporal porque implica esta espécie de “virtualização” a cada vez, ou seja, um tempo não cronológico intensivo que culmina em uma transformação a cada novo aprender.

Para ressaltar a relação do signo com o aprender, há uma citação de Ronald Bogue no capítulo *Search, Swin and See, Deleuze's apprenticeship in signs and pedagogy of images*, que revela :

Signos para Deleuze não são meios transparentes para comunicação de uma informação. Ou melhor, eles são hieróglifos, enigmas que apontam para algo escondido além deles. (...) Todo signo tem algo dobrado nele, algo “outro”, que precisa ser desdobrado se for para ser entendido. A interpretação de signos, então, é o caso de uma explicação, ou desdobramento (do latim *plicare*: dobrar), do que está implicado ou dobrado. (BOGUE, 2007, p. 53).

As imagens usadas por Deleuze para explicar os signos são: hieróglifos, enigma de algo escondido, ou dobrado. Dessa forma, pensar é experimentar ou desdobrar o sentido de um signo. Os signos, como qualidades e extensões,

fulguram como intensidades durante o tempo que se tenta experimentar o seu sentido. Uma tentativa de experimentação de um signo intenso é uma aprendizagem. O signo possui elementos objetivos que operam sob o signo e que podem ser experimentados e, assim, mobilizam a criação de uma solução formulada para expressar essa experimentação. O signo possui uma face voltada ao encontro e outra voltada à ideia. Aprender é experimentar o signo em ideia, criar soluções para o problema por ele apontado, pois se apresenta dado, mas não imediatamente dado, algo fica escondido, implicado, enigmático. Por isso o filósofo é uma espécie de egiptólogo ou detetive.

Fica a necessidade, portanto, de dar conta de pensar a parte virtual da ideia já que cada um aprende a sua maneira, como na pergunta abaixo:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? (*P*, p. 21 [p. 29])

Os exemplos de Deleuze se repetem. O que não se sabe é porque alguém possui uma afinidade e é bom em latim, em natação ou em filosofia. O que se sabe é que são os encontros com signos nessas atividades que lhe servem para a aprendizagem. Há uma afinidade com o sentido e a força de determinados signos, isso que é criado a cada encontro, Deleuze também destaca:

Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários; e esses encontros ficariam sem efeito se não conseguíssemos vencer certas crenças. A primeira dessas crenças é atribuir ao objeto os signos de que é portador. (*P*, p. 25-26 [p. 35])

Encontra-se com objetos e coisas a todo o momento, mas é uma espécie

de dom ser afetado pelo sentido de alguns deles, este sentido é algo que não está dado e que só pode ser pensado. E, desse modo, um objeto pode vir a ser um signo. Caso contrário, encontram-se apenas matérias não-sinaléticas. Como exemplo, pode-se pensar em um jovem que, em um elevador se depara com uma linda mulher e no isolamento momentâneo do deslocamento entre andares, não consegue formular palavras para um flerte. Esta mulher pode ser apenas a secretária do segundo andar, ou poderia ser uma boa conversa, ou um jantar, ou até um possível romance. É um dom, ser sensível aos signos é um dom, como canta Tom Zé, ao ver as roupas da vizinha na janela, pensa na vizinha sem elas⁹. É uma virtualização, pura criação.

Luiz Orlandi, em um artigo diz que um signo é um “coágulo provisório de linhas de ação da diferença” (2000, p. 50), no qual ele só pode ser entendido como um conglomerado, os encontros dessas linhas que vivem em um constante estado de experimentação como “fluxos intensivos e enquanto portadoras de potências expressivas e interrogativas” (2000, p. 49). Seria essa a agitação da diferença: a diferença em movimento que mobiliza o pensar, mas este será aquilo que explora e expõe o virtual.

Zourabichvili também manifesta a sua percepção da filosofia deleuzeana nesse campo onde o pensamento precisa ir atrás da parte virtual nos encontros ao afirmar que, no pensamento sem imagem, o pensar não visa a um objeto idêntico a si, nem opera em um campo objetivo explícito, mas quer ir até a parte distinta-obscura da ideia, para além do objetivo-explicado do objeto. O pensamento encontra a diferença e os acontecimentos que fulguram em intensidades no encontro com os signos e com o não imediatamente dado, os dinamismos que operam em silêncio e que atualizam de forma diferente a cada vez (2004, p. 117).

Zourabichvili se diz afetado por esta filosofia do acontecimento, na qual os acontecimentos, como transformações incorpóreas, não são reduzidos ao estado

⁹ “Morena, minha morena, tira a roupa da janela, vendo a roupa sem a dona, eu penso na dona sem ela”. Tom Zé, música Morena, disco Correio Estação Brás, 1976.

de coisas de suas encarnações nem as diversas dimensões da linguagem e suas significações.

Os acontecimentos são as transformações incorpóreas, intensivas, devires. Pode-se defini-los assim, entretanto também é possível ir um pouco mais adiante, extraindo uma passagem de *Lógica do sentido*, quando Deleuze ressalta que os estóicos pensavam os acontecimentos de um modo bem complexo e usa uma série de noções para explicitá-lo como efeitos, incorporais, atributos, insistentes, verbos, fruto de ações e paixões, aion, devir.

Estes efeitos não são corpos, mas, propriamente falando, incorporais. Não são qualidades e propriedades físicas, mas atributos lógicos e dialéticos. Não são coisas ou estados de coisas, mas acontecimentos. Não se pode dizer que existam, mas, antes, que subsistem ou insistem, tendo este mínimo de ser que convém ao que não é uma coisa, entidade não existente. Não são substantivos ou adjetivos, mas verbos. Não são agentes nem pacientes, mas resultados de ações e de paixões, 'impassíveis' – impassíveis resultados. Não são presentes vivos, mas infinitivos: Aion ilimitado, devir que se divide ao infinito em passado e em futuro, sempre se esquivando do presente. (LS, p. 5-6 [p. 13-14])

De acordo com o *Vocabulário* elaborado por François Zourabichvili, Deleuze teria exposto o conceito de acontecimento em uma lógica do sentido, fazendo uma referência ao título do livro, publicado em 1969, e ao sentido como sendo o que exprime o acontecimento. Este se sustenta em dois níveis: como condição sob a qual o pensamento pensa e as objetividades especiais do pensamento. Existem os acontecimentos forâneos, do fora, que vibram intensivamente e abrem um campo problemático que afeta e faz pensar e os conceitos, enquanto acontecimentos conceituais que pretendem expressar o que se pensa. Deleuze quer que a filosofia experimente acontecimentos do mundo criando conceitos que sejam também acontecimentos. Seria assim que ela não perderia a novidade e a diferença e é isso que o signo comporta ao conjurar suas partes atuais e virtuais.

Em *O que é a filosofia?* há expressamente esta relação, pois, além de

sustentar que “os conceitos são acontecimentos” (Qf, p.46 [39]), há a afirmação de que “o conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna” (Qf, p.42 [36]). O conceito conhece acontecimentos erigindo-se como novos acontecimentos. Talvez se possa afirmar nesta tese que é assim que Deleuze e Guattari respondem ao seu problema, já apontado acima, como pensar o caos sem transcender, sem universais, como pensar dando ao pensamento velocidades infinitas e movimentos ilimitados, como dar a filosofia consistência sem perder o infinito? Construindo conceitos que sejam acontecimentos.

Mas a que os acontecimentos remetem ao aprender?

Na verdade, a Idéia não é o elemento do saber, mas de um "aprender" infinito que, por natureza, difere do saber, pois aprender evolui inteiramente na compreensão dos problemas enquanto tais, na apreensão e condensação das singularidades, na composição dos corpos e acontecimentos ideais. (DR, p. 272 [p. 248])

Aprender e acontecimentos são intensivos. O aprender também precisa ser tomado como um processo e não um ponto de chegada. Neste ponto a questão do tempo pode ajudar a entender este posicionamento. É necessário tomar a diferenciação proposta, principalmente em *Lógica do Sentido*, entre o tempo cronológico e o tempo aiônico.

Inspirado nas figuras mitológicas de Cronos e Aion, Deleuze desenvolve a ideia de que o tempo cronológico é aquele progressivo suceder de um presente que engloba o passado como um antigo presente e o futuro, como um presente por vir, um tempo representativo da sucessão linear. O saber está do lado de cronos, tempo morto, porque recomposto, no qual o que passa é um saber que se adquire, ou não, ao final de um processo linear.

E Aion constitui temporalidades relativas a alterações qualitativas, como nos exemplos do crescer, envelhecer, verdejar, sequestrar, cortar, marcado pelos

verbos no infinitivo. Trata-se de um outro modo de expressar o tempo, agora enquanto uma intensidade transformadora de um acontecimento, um devir, uma mudança, uma diferença. O aprender é de Aion, é preciso transformar-se, alterar-se, ganhar uma nova qualidade para se aprender algo. É o tempo do virtual, do intensivo, das transformações incorpóreas, dos acontecimentos.

3.5 Aprender e filosofia

Parece que instituir uma “pedagogia do conceito” aliada a uma nova imagem do pensamento precisa da noção de **encontro** com um **novo**, e este é definido como uma heterogeneidade intensiva vibrante, uma diferença. Desse modo, Deleuze pensa em uma disjunção que é uma determinação recíproca entre o pensamento e o que dá o que pensar – um intersecção na qual um pensamento, tomado em movimento, está forçado a pensar através de um encontro com um **signo** que lhe dá **problemas**.

As faculdades (de imaginar, sonhar, raciocinar, etc.) não possuem senso comum nem bom senso, mas são tiradas de seu torpor por aquilo que força a pensar, é isto que são os signos que, por encarnarem **ideias**, possuem uma estrutura dupla: as qualidades e as partes diferenciadas atualizadas nas coisas e uma parte *virtual*, problemática, formada por relações e pontos singulares, estruturas diferenciadas em dinamismos de determinação recíproca pré-individuais e intensivas.

Um signo abre um campo problemático em um sistema da diferença, no qual há relações e **acontecimentos** que precisam ser experimentados e o **aprender** estabelece uma relação de experimentação. Nesse sistema, um sujeito só pode ser larvar, não completamente formado, porque ao ser constantemente atravessado por novidades, está se alterando. E o **conceito**, só pode ser a momentânea posse tranquila de uma solução (e não “a” solução definitiva).

Um conceito precisa ser **pedagógico** porque precisa compor, através de seus singulares componentes, uma intensidade que faça sentido, o conceito só ensina algo porque emite signos “solucionáticos” de algo que lhe deu o que pensar. O conceito deixa de ser transcendente tornando-se **imane**nte e **criativo**.

Capítulo 4: Seria possível uma aliança pedagógica com Frederic Cossutta?

É chegada a hora de enveredar por mais um caminho realizado pelo presente mapeamento das incidências da noção de “pedagogia do conceito”, trata-se do momento quando Deleuze e Guattari aproximam esta noção do trabalho realizado por Frederic Cossutta. Primeiramente, será necessário seguir os passos da obra deste e depois testar as possíveis ressonâncias com a proposta daqueles.

Todavia, antes de iniciar este procedimento, seria oportuno notar o início de uma importante passagem realizada por esta tese. Há um movimento de começar a sair da discussão acerca do sentido da filosofia de Deleuze e Guattari para ir até uma proposta de ensino e aprendizagem de filosofia, que é o trabalho de Cossutta.

Neste sentido, é interessante notar o que Deleuze destaca, em nota no capítulo anterior, que o professor é aquele que sabe “emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (*DR*, p. 48 [p. 35]). Para ele, um professor de filosofia seria emissor de signos filosóficos que afetarão heterogeneamente seus alunos, porque cada qual vai aprender algo diferentemente através deles. E agora começam os problemas, pois, apesar da abertura do resultado da aula, o professor precisa pensar no que vai oferecer, quais signos vai escolher para emitir aos seus alunos.

O problema se desenvolve do seguinte modo, se o regime de signos da filosofia é a “pedagogia do conceito”, que são seus conceitos, planos de imanência, personagens conceituais e problemas, de que modo deve ser a atitude de um professor neste tipo de concepção do aprender e da filosofia? O pesquisador Giuseppe Bianco parece querer ir à direção de responder a esta complexa pergunta quando afirma

Podemos, pois, deduzir que, segundo a particular interpretação deleuzeana do ato de pensamento e da aprendizagem, um aluno não aprende quando imita o professor, quando repete de forma estéril os seus gestos partindo das representações e das significações por ele impostas, imitando-o e colocando assim em ato os terríveis mecanismos da representação, mas quando encontra os signos por ele emitidos, quando os interpreta e, interpretando, cria, produz o novo. O aluno aprende, diria o Deleuze-Guattari de *Mil platôs* e de *Anti-Édipo*, quando se *conecta* de maneira a-representativa e descodificada com seu mestre. (2002 p. 16)

Parece que para o pesquisador italiano, a função do professor é parecida com a função do próprio conceito. O conceito é construído como um acontecimento que deve variar dinamicamente por ser intensivo assim como os signos e problemas também o eram ao instigá-lo a pensar. De forma parecida, o professor deve emitir signos enquanto acontecimentos para que o aluno os capture a sua maneira, ele precisaria ensinar filosofia de modo que esta conservasse o infinito. Então precisaria considerar que há uma dupla direção do pensamento, quando se afirma as condições de aprendizagem de um conceito, depara-se com o que se aprende com um filósofo e o que se pode ensinar desse filósofo. O problema da tese persiste, seria o personagem do professor como aquele que se movimenta nesse entre-dois pedagógico?

Entre-dois, porque haveria uma faceta “performática”, criativa do conceito que se mostra no intervalo de sua criação e sua sustentação que lança signos a quem interessar. E outra faceta, o aprender como um estar à espreita dos encontros que se pode ter e ser afetado pelos signos deles.

Seria possível desdobrar o problema da “pedagogia do conceito” em duas grandes vertentes que se entrosam numa complexa reciprocidade de aberturas, de tal modo que a tarefa pedagógico-didática de ensinar conceitos filosóficos seja permanentemente contaminada pela idéia do que é aprender a pensar por conceitos? Será que o fato de Cossutta fazer uma “pedagogia do conceito” de uma forma escolar ajuda a pensar o entre dois pedagógico?

É um trabalho difícil a realizar, porém ele fora autorizado pelos próprios autores, quando disseram, em *O que é a filosofia?*, que Cossutta “sobre uma forma voluntariamente escolar fez uma pedagogia do conceito muito interessante”. Mas o que há de interessante nessa forma? Cossutta produz uma análise do discurso filosófico e propõe um método de leitura de textos filosóficos o qual permite a interferência de cada um na sua leitura de determinado filósofo, mas aponta alguns elementos que são constantes na leitura de qualquer filosofia.

Era este o ponto que motivou a leitura do livro *Elementos para a leitura de textos filosóficos*, onde Frederic Cossutta parece não esboçar um método de interpretação das diversas filosofias ou da história da filosofia. Entretanto, como ressalta o título da obra, busca estabelecer uma ferramentaria mínima (os elementos) que permite ao leitor enfrentar cada texto filosófico como um complexo produtor de sentidos. Nesta tese, é necessário entender como operam esses elementos e por que Deleuze e Guattari viam nele uma aliança escolar da noção de “pedagogia do conceito”.

Ululavam problemas em tal leitura comparativa. Uma primeira questão é perceber que Cossutta faz uma análise das condições de leitura de um discurso que ele chamou de constituinte, enquanto Deleuze e Guattari sustentam a “pedagogia do conceito” como uma noção associada à criação de conceitos. Através dessa questão, desemboca-se em outra: ao sugerir um método de leitura não estaria Cossutta estabelecendo um saber, logo este que Deleuze e Guattari querem fugir já que propõem uma aprendizagem constantemente renovada por encontros?

Portanto, esta pesquisa vai experimentar a noção de cena filosófica como um conceito criado por Cossutta. De modo que é necessário investigar como o autor o constrói. A análise teria como método percorrer os componentes dessa noção para observar se ela mantém aberta a variação intensiva que marca as singulares condições de criação de conceitos como querem Deleuze e Guattari.

Há de se ressaltar que o método de Cossutta tem um formato bem

didático e escolar contudo, em nenhum momento negligencia a capacidade interpretativa do exegeta do texto filosófico porque, por mais que entenda que há procedimentos comuns que justificam a existência do manual, eles existem para preparar a experimentação do leitor. Assim alerta: “esse manual é destinado a facilitar essa pesquisa, oferecendo elementos que não pretendem substituir o trabalho de interpretação, mas que permite prepará-lo” (1994, p. 7).

4.1 A filosofia como produtora de sentido¹⁰

Na construção de seus elementos, Cossutta procura fugir de três grandes objeções feitas a toda tentativa de criação de um método. A primeira objeção delas é este cair no impasse do bom senso que confunde um método com a explicação do texto, ou seja, um método estabelece constantes e variáveis que permitem organizar a leitura de um texto, porém não para explicá-lo, pois ele fica a cargo da interpretação do leitor. A segunda objeção compreenderia o perigo de formulação de um método “ideal”, tornando-se até mais importante que a própria filosofia estudada. Por fim, a terceira objeção constituiria o risco de um certo ceticismo afirmativo de que cada filosofia coloca as bases de sua própria interpretação impossibilitando um método geral.

Paradoxalmente, entretanto, é neste último ponto que se ancora o trabalho de Cossutta. Isso porque é exatamente o fato de cada filosofia criar as condições de sua própria existência que faz dela um tipo de discurso especial, um **discurso constituinte**. Ou seja, para Cossutta, “todas as obras constroem uma teoria geral do conhecimento, do sentido e da linguagem” (1994, p. 3), o que lhe permite deduzir que o método deve ser uma “teoria da produção do sentido”

10 Uma análise prévia da obra de Frederic Cossutta já foi alvo de publicação em artigo de LA SALVIA, André Luis. A cena filosófica, estudo sobre o método de leitura de Frederic Cossutta. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 19: nov/2012- abr/2013, p. 74-88. Na presente pesquisa, pretendemos comparar as alianças conceituais entre Cossutta e Deleuze e Guattari.

(1994, p. 4). O fato de que cada filosofia cria as condições de seu próprio entendimento, longe de impossibilitar um método geral, funda um certo perspectivismo. Por isso, Cossutta analisa quais são as características dos discursos constituintes.

Em artigos posteriores ao livro em análise, Cossutta ressaltou as características do discurso filosófico como um discurso constituinte. Discursos constituintes¹¹ são todos aqueles doadores de sentido aos outros discursos, pois “a pretensão ligada ao estatuto de discurso constituinte é fundar e não ser fundado” (MAINGUENEAU, 1995, p. 112).

Referidos discursos procuram sua legitimidade em si mesmos e não em outros discursos, o que significa dizer que

Uma das tarefas prioritárias de toda filosofia, seja ela anti-sistemática ou ‘anti-filosófica’, consiste, com efeito, em explicitar seu próprio modo de constituição, isto é, em lançar mão apenas de sua própria autoridade para estabelecer as condições de validade dos seus próprios enunciados, assim como as condições de validação de todo enunciado. (COSSUTTA, 1995, p. 12-13).

As teorias filosóficas, como discursos constituintes produtores de sentidos, devem criar e explicitar as condições de sua possibilidade, legitimar essas condições e validar a sua existência. Cossutta destaca, em diferentes obras, que são atribuídas características à filosofia como a produção de sentidos (presente na obra *Elementos*) com a pretensão de fundar os discursos como um *arché*, um elemento primordial fundador dos discursos (artigos sobre o discurso constituinte). Fruto dessa aproximação, pode-se dizer que as filosofias como produtoras de sentidos, efetuam seu movimento de constituição ao mesmo tempo em que tornam inteligíveis as condições de sua própria inteligibilidade e experimentação, assim afirma Cossutta:

11 Outros tipos de discursos constituintes são o científico, o religioso, o literário e o jurídico.

Como nós vimos, as grandes filosofias explicam seu próprio modo de constituição e, portanto, tematizam necessariamente a questão de sua escolha de língua, de seu modo de expressão e exposição. A forma de expressão de uma doutrina e os seus argumentos não são separáveis, na medida em que o processo de análise e de demonstração que permite dar-lhes legitimidade é ele mesmo dependente das teses de que é suposto para ajudar a esclarecer. Portanto, a escolha de um gênero, de uma forma de exposição não depende do acaso, mas deve ser adequada a forma processual que desenvolve a conceitualidade própria para uma filosofia. (COSSUTTA, 1995, p. 14)

Muitas vezes os filósofos vão apagando os traços constitutivos da sua produção, neutralizando o processo criativo a fim de que o leitor refaça o caminho mental para conhecer a filosofia ao reconstituir o *mise en scene* pelas quais uma doutrina elabora o seu plano e cria os seus conceitos. É aqui que a presença da imagem teatral revela sua força. A performance do conceito é apresentar-se como gerado em um jogo onde vai revelando e apagando os traços constitutivos de sua criação.

Com esse ancoradouro, o método de Cossutta permite sair do impasse que surge ao dizer que cada filosofia cria as bases de sua própria interpretação, uma autonomia que impossibilitaria um método geral de leitura. Para sair desse impasse, o autor estabelece como seu território um limiar em que precisa descrever algumas características gerais de todo discurso filosófico para afirmar como ele instaura as condições singulares de sua própria existência. Em primeiro lugar, “todo texto filosófico tenta mediatizar a relação do particular ao universal”; em segundo lugar, “o que torna as filosofias contraditórias (cada uma constrói seu sentido) é o que as aproxima (todas constroem sentidos)”; em terceiro lugar, “toda filosofia deve, implícita ou explicitamente, validar sua possibilidade enunciativa”; e, por fim, “toda filosofia deve efetuar escolhas em face da tripla exigência que comanda sua ordenação: ordem da descoberta, ordem lógica (ordem das razões) e ordem de exposição” (1994, p. 5).

Discurso filosófico é aquele que, ao mesmo tempo em que explicita as

condições de sua própria possibilidade, inscreve as formas conceituais e lógicas nas formas expressivas¹². Ora, tal discurso faz isso ao mediar à relação entre o caso particular analisado e a universalidade conceitual, ao validar suas próprias condições de existência e, por fim, ao agenciar expressivamente a ordem de descoberta, a lógica interna e a exposição de seus conceitos. E o mecanismo pelo qual cada teoria filosófica agencia todos esses elementos é a criação de uma cena filosófica, como “resultado desse trabalho de escrita pelo qual o filósofo representa o processo de pensamento no âmago do próprio texto” (COSSUTTA, 1994, p. 14).

Por isso, talvez seja possível dizer que Cossutta criou um conceito de cena filosófica, através do qual Deleuze e Guattari viram, sob uma forma escolar, uma pedagogia do conceito? Será que com um conjunto de elementos que permitem a preparação da leitura de uma filosofia, Cossutta quisesse que os conceitos vibrassem entre os traços ontológicos de sua constituição e a didática pedagógica de sua inteligibilidade? Esta pergunta motiva a experimentação dos componentes do conceito de cena filosófica.

4.2 A cena filosófica

Para Cossutta, deve-se ler e reler uma teoria filosófica para conseguir captar as referências internas que “efetuam seu sentido e lhe conferem sua unidade” (1994, p. 7). Ler é percorrer essas referências internas em “um constante movimento de vaivém que liga e sobrepõe simultaneamente os constituintes da frase e as frases entre si” (1994, p. 7) onde o leitor se desloca do agenciamento linear fixo da escrita para uma simultaneidade virtual, limitada somente pela sua própria capacidade de memorização.

12 “O projeto começou por articular as operações discursivas a seus substratos linguísticos, por apreender na sua especificidade um tipo de discurso que visa a explicitação máxima de suas próprias condições de possibilidade. Também colocou em evidencia as relações íntimas que na filosofia inscrevem as formas conceituais e lógicas nas formas expressivas” .Maingueneau Dominique, Cossutta Frédéric. L'analyse des discours constitutants. In: Langages, 29e année, n°117, 1995. pp.112-125. P114.

Dessa forma, Cossutta ensina que as referências internas que devem ser observadas pelo leitor do texto filosófico vão desde os limites físicos do livro – com seus títulos e subtítulos, espaços em branco, notas – até os marcadores linguísticos e textuais que são os conceitos, com as proposições e argumentações, os índices de ligação que são as pistas que operam os saltos, os vaivéns, as releituras e as remissões no texto, as metáforas empregadas, as escolhas do vocabulário, etc. O que parece importante aqui é a coesão interna que dá consistência à obra. Dessa expectativa que surge a necessidade de procurar um conjunto de elementos que formem uma unidade textual através das relações que travam entre si e que permitirão uma leitura. Afinal, cada um poderá ser afetado, ou enxergar determinado ponto na sua leitura de tal filosofia. Daí que surge o conceito de cena filosófica.

A cena filosófica seria uma ferramentaria mínima, embora mínima não deixa de existir e facilitar a organização da leitura. Por isso, “a posição da cena filosófica determina (...) um pólo de unificação textual, assegura por sua presença constante um suporte ao desenvolver uma reflexão” (COSSUTTA, 1994, p. 34), tornando-se uma unidade de sentido global de uma filosofia e o aparelho formal de enunciação filosófica. Portanto, os elementos para a leitura de textos filosóficos são os componentes integrantes da cena filosófica, porque são responsáveis por uma coesão interna, formada pelos seus elementos em relações, capazes de conferir sentido a uma teoria e que dão o suporte para o desenvolvimento da trama da criação desse sentido.

Tal é o primeiro passo de um método de leitura cossuttiano: entender o conceito de 'cena filosófica' como aquele que busca dar conta de pensar a enunciação filosófica como esse momento de criação de conceito e de sustentação de seu sentido, compreendendo-o como uma dramatização dos seus elementos e suas relações.

Nesta dramatização, o mote inicial é a presença das pessoas do discurso, as quais são colocadas em diferentes relações a partir de um enunciador e de um

conceito enunciado. Por isso, na continuidade de seu livro sobre os elementos para a leitura de textos filosóficos, Cossutta separa os elementos do conceito de cena filosófica em dois grupos a serem analisados: os ligados aos enunciadores que dramatizam a cena e os conceitos, definidos como operadores semânticos da dramatização.

Como analista de discurso e por força da metáfora teatral que criou, Cossutta aposta na singularização das pessoas do discurso como importantes na experimentação de uma filosofia. Assim, o autor divide as funções destas do seguinte modo: chama de **sujeito enunciator** aquele que agencia as pessoas do discurso, o próprio sujeito enunciator que se coloca (primeira pessoa); o leitor, considerado como **função de endereçamento** (segunda pessoa); as **outras teorias** filosóficas (terceiras pessoas), algumas agenciadas como aliadas outras como opositoras. Dessa forma, “o dispositivo enunciativo das pessoas atesta uma presença, cria um estilo e divide a palavra e os papéis segundo regras” (1994, p. 211).

Por outro lado, conjuntamente com as pessoas do discurso, há a produção conceitual. A **conceitualização**, para Cossutta, tem a função de mediadora na organização da ordem interna do discurso agenciando, como componentes, as **teses** enunciadas, as **argumentações**, os **processos de validação** das teses com **justificativas**, com sua capacidade persuasiva e com sua própria legitimação, e as **metáforas** e **exemplos** que ligam os conceitos a um mundo referencial.

Esta tese irá percorrer e exemplificar os elementos citados acima para posteriormente testar a possível aliança com a “pedagogia do conceito” deleuze-guattariana. O que se sucede pode parecer um fichamento das características da obra de Cossutta, porém pode se configurar um importante instrumento de organização da leitura de uma filosofia com o objetivo de ensiná-la.

As pessoas do discurso são responsáveis pela dramatização da cena filosófica ao desempenhar papéis agenciados pelo autor. De modo resumido,

podem-se encontrar, na citação abaixo, as pessoas e a sua função principal:

enfim, sobre essas posições edificam-se as funções fundamentais da discursividade filosófica: sobre a primeira, tudo o que diz respeito às relações entre a verdade e sua efetuação na linguagem e na ordem do discurso; sobre a segunda, as funções didáticas e pedagógicas que estabelecem as condições de inteligibilidade do texto e o caminho que conduz ao domínio doutrinal; sobre a terceira, a dimensão polêmica e dialógica que constrói um volume intertextual em constante elaboração (COSSUTTA, 1994, p. 35).

Se o primeiro passo do método de Cossutta era entender o texto filosófico como um complexo produtor de sentidos, o segundo passo seria captar as funcionalidades das pessoas. Destaca-se aqui, a primeira pessoa que se coloca como regente da distribuição dos papéis e pessoas na dramatização de produção conceitual de uma teoria. Por isso “o leitor deve buscar as marcas explícitas da enunciação filosófica, referindo os enunciados em três pólos” (1994, p11):

1. primeira pessoa: **sujeito enunciador** – o nome próprio, ou pronome em primeira pessoa, ou denominações de escola; é o responsável pelo discurso; aquele que “agencia do interior a função autor” - Ex.: “Na primeira, adianto as razão pelas quais podemos geralmente duvidar de tudo” (Descartes, citado por COSSUTTA, 1994, p. 19);
2. segunda pessoa: **função de endereçamento** – como se constrói o receptor do texto para tentar persuadi-lo ou levá-lo a filosofar - Ex.: “Apegue-se, pois, aos ensinamentos que não cessei de lhe dar e que vou repetir; ponha-os em prática e medite-os, convencido de que neles residem os princípios necessários para bem viver. Comece por persuadir-se de que...” (Epicuro, citado por COSSUTTA, 1994, p. 26);
3. terceira pessoa: **o outro** – os outros autores, correntes de ideias, escolas (citadas ou apenas aludidas) com as quais concorda ou discorda – Ex.: “Uma convicção dogmática é uma opinião que se crê estabelecida por um

raciocínio, por uma analogia ou por alguma demonstração... Nós os opomos mutuamente de início, reciprocamente em seguida..." (Dumont, citado por COSSUTTA, 1994, p. 32).

Essa estrutura inicial é apontada por Cossutta como uma característica mais ou menos geral que sofre modificações e especificações diferenciadoras em cada caso, devido às particularidades discursivas de cada filosofia e às suas formas variadas de exposição, fruto da imaginação criadora do filósofo. Ou seja, o trabalho de Cossutta tenta dar conta de ao mesmo tempo estabelecer um método mais ou menos geral a todas as filosofias, mas sem perder de vista a óbvia diferenciação entre elas, os diferentes conceitos enunciados e os diferentes estilos de agenciar os três pólos acima citados.

Nesse sentido, cada um dos pólos apresentado possui variações. O **sujeito enunciador**, autor da elaboração discursiva, é a origem do enunciado e pode variar em quatro estilos: o primeiro é o **enunciador universal**, aquele que apaga as marcas pessoais, uma forma vazia que engloba a segunda e a terceira pessoa, como se fosse "ponto de pura transparência em que a verdade se manifesta" (COSSUTTA, 1994, p. 15). Ex.: "O tempo infinito, contém a mesma fonte de prazer que o tempo finito contanto que seus limites sejam medidos pela razão" (Epicuro, citado por COSSUTTA, 1994, p. 15).

Para Cossutta, o sujeito é importantíssimo e centraliza nele a sua hipótese de leitura, como expresso na citação abaixo:

toda a nossa hipótese de leitura, e portanto nossa proposta metodológica, se baseia na ideia de que a unidade do texto filosófico, sua coerência interna e sua possibilidade de se constituir por diferenciação com um mundo ao qual, por outro lado, ele pode se referir, supõe a presença de uma função textual centrada na referencia enunciativa sujeito, essa referencia seria ao mesmo tempo fonte de constituição do ponto de vista no sentido da produção do texto, e ponto de fuga onde se encontram as linhas diretivas que o leitor deve seguir no seu trabalho de interpretação (COSSUTTA, 1994, p. 15)

Centralizar no sujeito seria algo que atestaria uma aliança com Deleuze e Guattari? Parece que não, mas é necessário seguir mais um pouco e depois testar as condições de uma possível aliança. Em um artigo mais recente, *Neutralização do ponto de vista e estratégias argumentativas nos discursos filosóficos*¹³, Cossutta esclarece ainda mais por que privilegia o enunciador universal como o mais constante agenciador da enunciação filosófica. A filosofia é um pensamento em ato feito de gestos e movimentos que são estabilizados em um suporte gráfico, por isso a análise do discurso filosófico deve ser feita levando em consideração as formas de expressão bem como as formas de conteúdo estabelecidas na relação entre o autor e o leitor, mas apresentadas como ponto de vista do pensador e um auditório universal.

Desse modo, os filósofos geralmente procuram apagar os vestígios da própria constituição dos textos e se colocando apenas como um intercessor entre o sentido do texto e o leitor e não o inventor do discurso, neutralizando o seu ponto de vista. Essa neutralização do ponto de vista do sujeito enunciador ainda serve ao filósofo para enfrentar um paradoxo apontado por Cossutta como sendo o de conciliar a universalidade com as estratégias argumentativas e persuasivas, uma vez que precisa refutar uma multiplicidade de outros pontos de vista para estabelecer sua filosofia.

Mas os tipos de sujeito na enunciação filosófica variam em outros estilos além do universal neutralizado. O segundo estilo seria o **enunciador de referência** que assegura a função-autor. Há o índice linguístico de primeira pessoa, mas apagado em nome da universalidade. Ex.: “Indicamos na Ética (...) mas o objetivo de nossa discussão presente é mostrar que (...); assim, como dissemos acima...”(Aristóteles, citado por COSSUTTA, 1994, p. 17).

Cossutta chama o terceiro estilo de **identificação participadora**, ou seja,

13 Trata-se do artigo « Neutralisation du point de vue et stratégies argumentatives dans le discours philosophique ». *Semen* [En ligne], 17 | 2004, mis en ligne le 29 avril 2007.

o índice linguístico eu pode ser identificado a uma teoria específica (como o eu cartesiano, o eu sartriano). Ex.: “Esta proposição: sou, existo, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a pronuncio ou que a concebo em meu espírito” (Descartes, citado por COSSUTTA, 1994, p. 19).

Por fim, o quarto estilo é o **enunciador singularizado**, que ocorre quando traços biográficos fazem parte da trama. Ex.: “Prevendo que me caberá em breve lançar à humanidade o mais grave desafio que ela já recebeu, parece-me indispensável dizer quem sou” (Nietzsche, citado por COSSUTTA, 1994, p. 21).

Com relação ao componente **função de endereçamento** do conceito de “cena filosófica”, tem-se uma nova rede de variações de estilos proporcionais aos do sujeito enunciador. Desse modo, o primeiro estilo é **destinatário universal** (endereçado a todos); o segundo é o **destinatário incluso** (nós, a gente, inclui o leitor); o terceiro é o **destinatário de exclusão** (vocês, vós); e o quarto, a **proximidade** (tu, amigos, o leitor-irmão).

A segunda pessoa desempenha papel fundamental, pois serve como mediadora do autor com ele mesmo e também entre a fonte do enunciado e a comunidade mais ampla, o campo social e institucional em que a teoria se inscreve ou pode atingir. Além de mediadora, a segunda pessoa aprende, pois não é puramente passiva, põe a resistência de sua incompreensão, preconceitos e objeções. Existem, inclusive, gêneros discursivos sob o primado da segunda pessoa: as correspondências e as **cartas filosóficas** (como o exemplo de Epicuro citado acima), o **diálogo** (Platão, notoriamente).

Ainda com referência à função de endereçamento, a segunda pessoa desempenha uma **função pedagógica** ou uma **função didática**. A primeira ocorre quando faz explicitamente o esforço de conversão do leitor, ex: “Com efeito, isso também faz parte de minha felicidade: esforçar-me para que muitos outros compreendam o que compreendo a fim de que o seu entendimento e seus desejos entrem em perfeito acordo com o meu entendimento e o meu desejo” (Espinosa, citado por COSSUTTA, 1994, p. 29). A **função didática** sucede quando faz a

explicitação das condições de inteligibilidade do próprio texto, ex.: “(...)para evitar as delongas de uma teoria completa e no entanto nada negligenciar numa pesquisa completa, achei mais conveniente preparar o leitor do que instruí-lo pelos quatro números que se seguem, e só apresentar sistematicamente a explicação desses elementos do entendimento na terceira seção que vem imediatamente após”(Kant, citado por COSSUTTA, 1994, p. 28).

Já na terceira pessoa, a variação se dá nas diferentes teorias filosóficas pré-existentes que vão sendo arregimentadas ao longo da exposição, algumas como filiações, aliadas, amizadas, outras como refutações, opositoras e críticas. A terceira pessoa tem uma **função dialógica** ou **polêmica** já que “cada filosofia deve, portanto, resolver de maneira determinada o problema de sua inserção no campo pré-constituído dos saberes, das práticas e das filosofias já instalados”(COSSUTTA, 1994, p. 30). Ex.: “A maior parte das proposições e das questões que foram escritas sobre matérias filosóficas não são exatamente falsas, mas desprovidas de sentido. Por essa razão não podemos absolutamente responder às questões desse gênero, mas apenas estabelecer que elas são desprovidas de sentido” (Wittgenstein, citado por COSSUTTA, 1994, p. 33).

4.3 Os conceitos

Os **conceitos** posicionam as pessoas acima citadas e são ainda os intermediários entre o abstrato e o vívido, entre o particular e o universal. É em torno de um conceito que as pessoas do discurso são agenciadas sendo ele também, na sua semântica conceitual, que “permite categorizar o real ou o ser integrando-os no domínio do dizível” (COSSUTTA, 1994, p. 40). Por isso foi afirmado anteriormente que o conceito desempenha uma função mediadora e é o organizador da ordem interna do discurso. Ele opera a mediação entre o particular e o universal, ao mesmo tempo em que explicita as condições de sua própria

possibilidade dentro de uma ordem interna que agencia a ordem da descoberta, das razões e da exposição na construção do sentido. Apesar de criado, o conceito de Cossutta faz uma ponte entre o particular e o universal. Seria esta a pretensão dos conceitos em Deleuze e Guattari?

Ao estabelecer a função conceitual, cada teoria reforça ainda mais a característica de discurso constituinte, uma vez que o conceito estabelece a relação necessária entre a constituição do conteúdo da teoria e a reflexão sobre o próprio modo da constituição, seria sua auto-constituição: “uma das características fundamentais dos discursos constituintes é a auto-constituição que permite sempre a uma doutrina refletir seus modos de elaboração ou de exposição nas suas próprias categorias doutrinárias.”(COSSUTTA, 2004, p. 11). Cossutta afirma que “a filosofia se caracteriza pela auto-explicação de suas categorias semânticas” e, ao mesmo tempo, “ela própria está, enquanto objeto do mundo, sujeita ao esquema conceitual que organiza”(1994, p. 68).

Como visto antes, o primeiro passo do método é a percepção de que o texto filosófico é um complexo produtor de sentidos através da colocação de uma 'cena filosófica', e o segundo passo é a análise das pessoas do discurso em suas funcionalidades. Agora é o momento do terceiro passo do método, a saber, verificar a construção conceitual e “por quais procedimentos unidades de sentido são fixadas, ligadas, hierarquizadas para constituir um universo autônomo de significação” (COSSUTTA, 1994, p52).

A função conceitual possui um **núcleo definicional** em que o filósofo explicita as significações das expressões que usa. O procedimento de análise de tal função deste núcleo é dividido em três partes: o *termo significante* (escolha de um termo, fixação do seu significante); o *sentido* (traços definicionais, elementos diferenciadores que estabelecem relações); e a *referência* (elementos extralinguísticos manifestados através dos exemplos e dos casos particulares), como explicitado na citação abaixo:

Para isso ele deve articular um termo significante (aquele que figura no léxico de uma doutrina ou da filosofia em geral) a um sentido (conjunto de propriedades que o especificam) e uma referência (designação de entidades extralinguísticas (COSSUTTA, 1994, p. 50)

Desse modo, o trabalho do filósofo é “fixar sentido, referência, produzir relações e fornecer as regras que permitam sua reutilização” (COSSUTTA, 1994, p. 53). E o trabalho do leitor é analisar as operações pelas quais o filósofo explicita a relação entre o termo significante, o sentido e a referência. O exemplo abaixo é bastante elucidativo:

Todas as percepções do espírito humano se reduzem a dois gêneros distintos que chamarei *impressões* e *ideias*. A sua diferença reside nos graus de força e vivacidade, com os quais elas golpeiam a inteligência e abrem o seu caminho no nosso pensamento e consciência. As percepções que penetram com maior força e violência, podemos nomeá-las impressões; e sob essa denominação compreendo todas as nossas sensações, paixões e emoções, tais como elas fazem sua primeira aparição na alma. Por ideias, entendo as imagens apagadas das impressões em nossos pensamentos e nossos raciocínios; tais são por exemplo, todas as percepções esperadas pela presente exposição. (Hume, citado por COSSUTTA, 1994, p. 43)

No exemplo, como **conceitualização**, há os termos *impressões* e *ideias*, com as explicitações dos seus significados e também com a colocação de referências. O trabalho de análise passa, portanto, pela apreensão dos processos de criação conceitual: a apreensão do núcleo definicional de conceitos. Contudo, também será seguido pelos processos argumentativos que legitimam e dão sentido ao conceito, promovendo um **processo de validação** e o estabelecimento de **metáforas** e **exemplos** que unem os conceitos e argumentações a um mundo denotativo.

O **processo de validação** é o mecanismo pelo qual o filósofo **argumenta** ou **demonstra** a fim de legitimar, justificar e persuadir o leitor. É através desse processo que a autoconsistência de uma teoria se forma já que

com a argumentação tocamos em uma função filosófica essencial: de fato, ela não procede apenas à construção e à legitimação das teses, embora seja esse seu papel mais visível e certamente o mais fundamental, mas permite também construir e legitimar os outros elementos constituintes da doutrina (problematizações, escolhas temáticas, refutações e incorporação das teorias adversas, construções conceituais...) ela desempenha também um papel importante na repartição de subconjuntos que compõem a totalidade sistemática, já que a ordem de exposição deve também ser pensada (COSSUTTA, 1994, p. 196)

Os filósofos não escolhem seus conceitos aleatoriamente; pelo contrário, faz parte do discurso constituinte justificar e legitimar a seleção das palavras, como se cada teoria reinventasse a linguagem. E cada teoria agencia os componentes conceituais a sua maneira, dentro de seus interesses. Se se voltar a recorrer à continuidade do exemplo dado acima, o texto de David Hume, é possível conferir essas características descritas, nelas o autor procura legitimar suas escolhas conceituais com argumentos, exemplos e contraposição a uma outra teoria:

Cada um por si mesmo perceberá facilmente a diferença entre sentir e pensar. Os graus usuais de um e de outro se distinguem sem dificuldade: no entanto não é impossível que, em casos particulares, eles possam se aproximar muito um do outro. Assim, no sono, na febre, na loucura ou em toda emoção muito violenta da alma, nossas ideias podem se aproximar de nossas impressões, assim como acontece às vezes, por outro lado, que nossas impressões estão tão fracas que não podemos distingui-las de nossas ideias. Mas, a despeito dessa grande semelhança num pequeno número de casos, elas são em geral, muito diferentes, a tal ponto que ninguém pode hesitar em ordená-las sob títulos diferentes, nem em atribuir a cada uma um nome particular para marcar sua diferença. Emprego aqui as palavras impressão e ideia num sentido diferente do habitual, esperando que me concedam essa liberdade. Talvez eu esteja sobretudo restabelecendo o sentido primitivo da palavra ideia, sentido que o sr. Locke havia alterado para fazê-la designar todas as nossas percepções (COSSUTTA, 1994, p. 43)

O sujeito expressa os conceitos de impressões e ideias com seus significados e referências. O autor ainda demonstra a validade de seus conceitos

justificando suas escolhas e divergindo de Locke.

Além do processo de validação, os filósofos lançam mão de **metáforas** e **exemplos** que ligam o processo de criação conceitual ao mundo, pois “é efetivamente de nosso mundo que os textos filosóficos tratam, e é para torná-lo inteligível que os filósofos o transpõem para o discurso através de um universo denotativo ideal” (COSSUTTA, 1994, p95).

Com respeito aos exemplos, Cossutta lança mão dos componentes desta denotação espaço-temporal separando um **universo denotativo ideal** de um **substrato ontológico**. O primeiro constitui-se dos objetos do pensamento na construção do conceito e o segundo das referências aos objetos do mundo, os casos particulares, os exemplos, as passagens descritivas, o 'real' do campo perceptivo. No exemplo, quando Hume fala do sono, febre e loucura para construir sua demonstração.

Já a **metáfora** conecta uma imagem ou uma referência concreta a uma abstração. Nas palavras de Cossutta “as metáforas interrompem a exposição abstrata ou nela insinuam-se para substituí-la por um outro plano de significação caracterizado pelo emprego de imagens, cuja função parece ser a de oferecer um equivalente concreto da análise” (1994, p. 102-103). Uma das mais gastas metáforas da história da filosofia é a analogia entre a trazer à luz, a clarificação com o entender, o entendimento. Cossutta explica que as alegorias, mitos e fábulas são processos metafóricos da expressividade filosófica.

Para resumir, os elementos para a leitura de textos filosóficos de Cossutta levam em conta que cada teoria filosófica é um discurso constituinte produtor de sentido e opera através do estabelecimento de uma **cena filosófica** na qual **as pessoas do discurso** são agenciadas pela função autor na criação do **conceito** como eminentemente filosófico. O conceito configura-se como mediador das pessoas na cena, legítima e constitui o discurso filosófico. Para este seja constituído, cada conceito precisa de seu próprio **processo de validação**, por meio do qual instaura **argumentações** e **demonstrações** que legitimam,

justificam e persuadem o leitor acerca da sua teoria, além de lançar mão de **metáforas** e **exemplos** que conectam a teoria a um mundo denotativo.

Parte II – Extração de problemas para um ensino de filosofia

Capítulo 5: O problema da dupla leitura filosófica: a leitura extensiva dos textos e a leitura intensiva de conceitos

É possível experimentar uma ressonância entre a noção de criação conceitual com a descrição dos elementos para a leitura de textos filosóficos de Frederic Cossutta? Esta aliança parece dizer que Cossutta e Deleuze e Guattari compartilham um mesmo plano de composição do que deva ser o pensamento, pois são os dois filósofos que afirmam que o outro faz uma “pedagogia do conceito” na forma escolar?

Os trabalhos parecem ressoar. Enquanto Deleuze e Guattari criam uma noção complexa e a usam para a construção de sua própria filosofia e o trato com a história da filosofia, Cossutta propõe elementos com vistas a elaborar um plano de abordagem e leitura das filosofias aos estudantes.

Essa ressonância poderia ser explicada pelo fato de que, como aponta o pesquisador Axel Cherniavsky, parece impossível não ler Deleuze e Guattari e perceber que para a constituição do real como criação ou produção do novo, o pensamento, ao mesmo tempo, precisa se auto-constituir como instância capaz de conhecer e produzir novidade (2012, p. 267). Mas, a partir disso, seria possível indicar que a obra de Cossutta seria a “pedagogia do conceito” deleuze-guattariana como método de leitura para os escolares, os frequentadores da escola, os garotos e garotas do ensino médio?

Por mais que a ligação entre eles seja autorizada pela nota de Deleuze e Guattari, abre-se um campo de pesquisa para experimentar algo que os vincule a um plano comum, através de uma indagação: será que a tarefa de Cossutta é transformar a história da filosofia em uma convivência de conceitos dos quais ele criou um método para analisar as singulares condições dessas criações?

Há pontos bem problemáticos levantados na exposição do capítulo precedente: Cossutta valoriza um sujeito como centralizador da função

enunciadora e o conceito fazem uma passagem do particular para o universal. Em Deleuze e Guattari não há a presença de um sujeito pensante que orchestra o pensamento; há, no máximo, sujeitos larvares que se constituem nos próprios encontros em determinação recíproca com o que é encontrado. E os conceitos são acontecimentos, variam e afetam, são singulares. Aqui seria importante lembrar também que o personagem conceitual para Deleuze e Guattari não pode ser confundido com o eu histórico do filósofo, o que não parece ser a preocupação de Cossutta.

Cossutta considera o conceito como criado, mas como a tarefa filosófica de ordenador interno do discurso. Deleuze e Guattari tentam conceber os conceitos como rizomáticos, abertos, possíveis campos de experimentações infinitas.

E mais, Cossutta elabora um manual que poderia ser utilizado na leitura de qualquer filosofia, enquanto que Deleuze e Guattari traçam coordenadas intensivas que tomam a história da filosofia como um teatro, ou uma coexistência de retratos mentais ou ainda uma colagem, como afirma o pesquisador Axel Cherniavsky

retrato, colagem e teatro, as três figuras da história deleuzeana da filosofia mostram como ele tem como objetivo a criação de conceitos. Mas como a relação à história da filosofia pode permitir a produção do novo? É que os conceitos de um autor são extraídos do sistema a que correspondem e conectados aos conceitos de um outro. A partir do momento que esta conexão opera, os velhos conceitos se tornam componentes de um novo conceito. (2013, p. 24)

O que Cherniavsky quer dizer com esta afirmação? Nas três “figuras” acima há a presença da repetição de uma diferença, a saber, quando se faz um retrato mental de um filósofo não se está copiando um modelo, mas criando algo novo com a interferência do estilo do retratista que modifica o modelo. Na colagem, há a composição de uma obra nova com pedaços emprestados de outros (CHERNIAVSKY, 2013, p. 19). E, por fim, na dramatização há uma coexistência

dos filósofos como se fossem personagens com máscaras, colocados em cena, vivendo seus conceitos, no sentido de que um ator veste a sua maneira um personagem quando encena uma peça, outros atores podem encená-los de outro jeito (CHERNIAVSKY, 2013, p. 23). Nas três figuras citadas acima, tem-se a noção de que os filósofos repetem um certo procedimento, mas repetem diferenciando-se. Para Cossutta, o manual e seus elementos são tão, ou até mais, importantes quanto os conceitos, enquanto para Deleuze e Guattari os conceitos e suas constantes renovações é que são importantes

Conduto, a pergunta sobre o porquê propuseram uma aliança ainda persiste. Se forem tão diferentes assim, talvez a relação entre Cossutta e Deleuze e Guattari pode estar na expressão de um duplo movimento de uma obra filosófica: um movimento intensivo e outro extensivo, a saber, a pedagogicidade interna da criação conceitual e a expressividade didática extensiva no texto. O que une os autores é considerar a “pedagogia do conceito” como uma performance que atrela um movimento ontológico criativo com uma didática pedagógica de sustentação.

O conceito possui uma certa pedagogicidade, fruto de seu movimento autopositivo, quando se inicia um encontro com determinada filosofia se está diante de um conceito e do texto em que o filósofo desenvolve o seu movimento autopositivo apresentando os componentes necessários para a sua sustentação, trata-se da extensividade do pensamento. Ficando necessária a leitura e interação com movimento intensivo de sua criação.

Explicita Deleuze que aprender é seguir os pontos singulares da criação do conceito, ou seja, a partir de uma face extensiva do pensamento (conceito e texto graficamente editados em um livro, ou digitalizados em uma tela) é possível fazer uma espécie de virtualização e atingir os movimentos ontológicos criativos que só podem ser pensados. E é aí que age Cossutta, ao tentar dar um método para esse esforço de virtualização do pensamento indo ao encontro dos movimentos criativos dos conceitos. Só que também é aqui que ele diverge de Deleuze,

porque fecha seu sistema em seu manual, enquanto Deleuze e Guattari querem que a leitura se mantenha aberta, afinal apontaram mais de uma vez o indeterminismo da aprendizagem: “não se sabe que amores tornam alguém bom em latim...”.

No jogo dinâmico entre o extensivo e o intensivo na leitura de textos filosóficos, o leitor passa por encontros distintos. Há um extenso encontro com o estado de coisas, o texto em sua materialidade e um intenso encontro com os conceitos dos quais se pode ser arrematado por algo que faça pensar.

A contribuição de Cossutta seria propor que o trabalho de análise de uma filosofia começa com suas partes extensivas – sua parte gráfica, distribuição de títulos, linhas, parágrafos, frases, palavras dispostas em livros impressos ou digitalizados. Da leitura, pode-se seguir o movimento do pensamento para a parte intensiva do livro – a colocação de problemas, conceitos e movimentos criativos, singularidades e acontecimentos. Esta proposta de leitura ressoa com o que foi pesquisado em capítulos anteriores, quando foi destacado que todo conceito tem uma parte intensiva, relativa à sua criação e às condições de sustentação de sua singularidade e uma extensiva, a sua expressividade gramatical, gráfica e a possibilidade de aprendizagem. Talvez Cossutta, analista do discurso, fosse apegado à extensividade, enquanto Deleuze e Guattari, rizomáticos, queriam a intensidade criativa.

Este capítulo pretende lançar as bases para a discussão que virá, qual seja, de extrair os problemas de se experimentar a noção de “pedagogia do conceito” no ensino de filosofia. E o início dessa busca é testar as ressonâncias da aliança Cossutta-Deleuze e Guattari.

Eis, então, que cabe agora esquematizar tal comparação:

Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?*

- Filosofia como criação conceitual.

- **Plano de imanência** – recorte do caos, distribuição territorial do que se vai pensar;

- **Personagens conceituais** – operadores da enunciação filosófica;

- **Conceitos** – criações singulares que se sustentam devido aos seus componentes e ao solucionar um problema;

- **encontro** – experiência de encontros com o que dá o que pensar;

- **signos** – toda coisa pode tornar-se um signo desde que atice a sensibilidade, mostrando uma parte atual e outra virtual, não imediatamente dada;

- **acontecimentos** – devires, transformações, intensivo;

- **imagem do pensamento** – o que significa e o que ele pode – ser levado a pensar por força do fora.

Frederic Cossutta em *Elementos para a leitura de textos filosóficos*

- Filosofia como produtora de sentido, um discurso constituinte.

- Construção de sentido está na criação da '**cena filosófica**', formada de:

- **Pessoas do discurso** – operadores dos conceitos enunciados, os aliados ou inimigos desses conceitos e a pressuposição do leitor;

- **Conceitos** – o núcleo definicional de uma tese, ou ideia, com seus nomes e sentidos expressos conjuntamente com os processos de argumentação, utilizando de metáforas ou exemplos para validar o sentido.

A primeira marca explícita de uma possível ressonância dos filósofos é a noção de que a filosofia é criação. Deleuze deixa isso claro, pois a define desse modo. Cossutta atinge indiretamente o criar, pois afirma que a filosofia é produtora de sentido. Criar e produzir parecem sinônimos aqui? Talvez não, pois Deleuze e Guattari falam em uma criação imanente, já Cossutta fala em produção, mas se atém ao que é produzido – é do discurso pronto que ele parte.

Em ambas as propostas, a tarefa dos filósofos é sustentar seus conceitos e, ao mesmo tempo, legitimar suas criações. Deleuze e Guattari procuram saber

como um conceito se sustenta, ganha consistência sem perder o ilimitado da vida, enquanto Cossutta expõe que a filosofia é um tipo de discurso constituinte, aquele que procura legitimar sua colocação ao mesmo tempo em que as cria, sendo que é possível localizar, mais ou menos, uma constância de características.

As duas propostas podem ter se afetado mutuamente. Então, se parecia óbvio buscar essas ressonâncias uma vez que elas foram apontadas pelos próprios Deleuze e Guattari, quando são colocadas lado a lado pode-se desenvolver um trabalho de pesquisa dos pontos de encontro e separação entre ambas.

Depois dessa divergência na concepção da filosofia como criadora, um segundo ponto é a presença do conceito como central, ou seja, a filosofia é produtora de sentido e o seu produto original é o conceito.

Cossutta não pareceu tão apegado em fundamentar um plano de imanência como condição da criação filosófica. Deleuze e Guattari estão mais preocupados em afirmar a imanência. Isso mostra também uma diferença significativa entre ambos, pois Deleuze e Guattari pensam no que consiste a filosofia e como se expressar filosoficamente, ao passo que Cossutta realiza um estudo acerca do tipo de texto filosófico. Parece que aqueles traçam um “discurso de método” e uma “teoria do conhecimento”, enquanto este efetua uma “análise de discurso”.

Mas por que recorrer a esses nomes caros e tradicionais na história da filosofia e na lingüística? Por hábito, quando uma filosofia trata das condições de inteligibilidade do mundo e da própria produção filosófica, dize-se que está fazendo uma teoria do conhecimento e um discurso de método. No caso de Cossutta, ele próprio, se vê como um analista de discurso.

Assim, os objetivos e os resultados dos autores serão diferentes e esta primeira distinção é marcante. Deleuze e Guattari preocupam-se com sua ideia de filosofia como criação através da imanência e afirmaram que essa criação é uma co-adaptação entre traçar um plano, inventar personagens e criar conceitos. Já Cossutta faz uma análise de discurso, portanto experimenta a criação do sentido

no texto filosófico por meio da análise de seus componentes linguísticos, as pessoas do discurso e os gêneros discursivos empregados. Deleuze e Guattari atentam-se ao intenso e Cossutta ao extenso.

Cossutta, além de se ater ao extenso, parece perder a imanência, pois ao criar um método de leitura, mesmo composto por elementos em relação, propõe algo mais ou menos estático. Parece sucumbir aqui ao que Philippe Mengue afirma ser o “mais grave perigo que ameaça a filosofia que concerne o plano de imanência” (1997, 39) que é atribuir a imanência a algo. No caso, Cossutta parece dizer que é a partir dos elementos. Esses parecem saltar para fora do plano de composição e parecem ser mais importantes que as singularidades de cada filósofo. Cossutta quer uma criação a partir dos elementos, enquanto Deleuze e Guattari apostam em uma criação livre, como apontou Orlandi, como um exercício intensivo:

Para Deleuze, é intensiva a leitura que toma o texto lido como 'pequena engrenagem numa prática extratextual', essa prática que o prolonga em função do seu encontro, do seu atrito, do seu risco com o que lhe é exterior, de modo que as diferenças formais presentes no texto prolongado aparecerão como sinais (sem dúvidas importantes porém já enfraquecidos) das diferenças intensivas que esquentaram os encontros havidos e que animam efetivamente as afirmações diferenciais. (2010, p. 135).

A intensidade de Deleuze e Guattari se refere à tentativa de manter o pensamento aberto a vida, criando novas possibilidades de pensar. Dessa forma, para não correr o risco de fechar a proposta em um sistema, seria necessário recorrer à noção de diferença e repetição. No sentido de que os filósofos repetem um processo criativo, mas repetem já fazendo diferente. Para Deleuze e Guattari, traçar um plano, criar conceitos e inventar personagens são elementos da criação filosófica, mas estas três atividades estão em um complexo e dinâmico jogo de determinações recíprocas, criados a cada vez e que só são tomados em separados para efeitos de análise.

Agora, após apresentada esta diferenciação entre leitura extensiva e intensiva da filosofia, abre-se outra vereda a ser explorada, qual seja, em que medida a noção de “pedagogia do conceito” ajuda a interagir com a intensidade das criações filosóficas em situações didáticas e propedêuticas? É objetivo da tese pensar um ensino de filosofia, porém sem pedagogizar ou escolarizar a noção de “pedagogia do conceito”. Por isso o que se fará é extrair procedimentos das aulas de Deleuze e dos retratos mentais que faz dos filósofos que estudou.

Capítulo 6 - Retratos Filosóficos

Em *Abecedário*, Deleuze narra algo acerca da sua trajetória filosófica. Em sua fase inicial, dedicou-se a uma necessária arte de fazer retratos de outros filósofos. O autor já havia mencionado, em *Conversações*, os tais retratos: “a história da filosofia não é uma disciplina particularmente reflexiva. É antes como a arte do retrato em pintura. São retratos mentais, conceituais.” (*PP*, p. 169 [p. 185-186]).

Uma pergunta logo se formou nesta pesquisa: é possível mapear as pequenas orientações que Deleuze deixou a respeito do procedimento de retratar os filósofos de seu interesse, presentes nos próprios livros sobre eles? Tais traços são observados somente nos livros-retratos?

Deleuze fez grandes retratos dos filósofos que o interessavam, como Hume, Bergson, Nietzsche, Spinoza, entre outros. Através da investigação dos procedimentos dos retratos, expostos por ele, seria possível extrair problemas sobre como lidar com a “pedagogia dos conceitos” de cada um deles? Tal extração poderia inspirar um professor de filosofia?

Quando Deleuze expõe seu próprio modo de considerar a história da filosofia, torna-se uma orientação da forma como ele procedia. Portanto é interessante notar uma exposição desse procedimento na continuação da passagem destaca acima:

Como em pintura, é preciso fazer semelhante, mas por meios que não sejam semelhantes, por meios diferentes: a semelhança deve ser produzida, e não ser uma meio para reproduzir (aí nos contentaríamos em redizer o que o filósofo disse). Os filósofos trazem novos conceitos, eles os expõem, mas não dizem, pelo menos não completamente, a quais problemas esses conceitos respondem. (*PP*, p. 169-170 [p. 186])

Como já foi dito, os filósofos, de modo geral, criam conceitos que respondem a problemas. No capítulo anterior, já foi destacado esta tentativa de

repetir, diferenciando. Por este motivo, talvez o interessante seja evidenciar como o retrato que o historiador da filosofia faz consiste em mostrar que nem sempre o filósofo deixa explícito quais são esses problemas. É aí que reside a arte de “redizer”, ou seja, uma leitura intensiva através da evidenciação do algo problemático que está subentendido. Como ocorre, por exemplo, nessa passagem da obra *Empirismo e subjetividade*, dedica ao estudo de David Hume:

De fato, uma teoria filosófica é uma questão desenvolvida, e nada mais do que isso: por si mesma, em si mesma, ela não consiste em resolver um problema, mas em desenvolver *ao extremo* as implicações necessárias de uma questão formulada. Ela nos mostra o que as coisas são, o que é preciso que elas sejam, supondo que a questão seja boa e rigorosa. Colocar em questão significa subordinar, submeter as coisas à questão, de tal modo que, nessa submissão coagida e forçada, as coisas nos revelem uma essência, uma natureza. Criticar a questão significa mostrar em quais condições é ela possível e bem colocada, isto é, mostrar como as coisas não seriam o que são se a questão não fosse essa. Isso quer dizer que essas duas operações são tão-somente uma, que consiste sempre em desenvolver necessariamente as implicações de um problema, o que dá um sentido à filosofia como teoria. (ES, p. 119-120 [p. 119])

Encontrar os problemas que forçaram determinada filosofia a criar conceitos para resolvê-los e experimentar sua intensidade, pode ser uma forma de fazer retratos de filósofos e, portanto, também uma maneira de interagir com eles. De certa maneira, já foi introduzido este tema no capítulo sobre os problemas em Deleuze, porém o foco agora é referente ao procedimento de leitura intensiva. Sendo assim há uma recomendação que aparece em *Abecedário* “é preciso encontrar o problema, não que ele o esconda, mas se não o procurarmos um pouco, não o encontraremos. É esse o charme de ler filosofia” (ABC, letra H).

Desse modo, se fosse possível conceber um estilo para Deleuze leitor intensivo, não seria absurdo dizer que ele procura por questões, problemas que forçaram determinado filósofo a pensar, questões que vão se desdobrando ao longo do estudo deste. Conseqüentemente há a especificação dos conceitos

criados e das zonas de vizinhança dos componentes dos conceitos. Os filósofos, devido aos problemas e conceitos, estabelecem relações de afinidade ou inimizade com outros conceitos. Por fim, cabe avaliar se o filósofo conseguiu responder às questões a que se propôs a pensar, preparando assim uma leitura intensiva.

6.1 Filosofia: “arte dos encontros”?

Um encontro. O poetinha¹⁴ Vinícius de Moraes definiu em uma música que a vida é “a arte do encontro, embora haja tantos desencontros na vida”. A ressalva para os desencontros serve para alertar da dificuldade de obter tais encontros inesperados e intensos que afetam, por serem o contato com um acontecimento que salta, vem e acaba por tirar de um certo torpor. Um encontro é experimentar algo novo no choque com algo que dá o que pensar e sentir, algo que não está previamente marcado.

Deleuze afirmou, no livro *Diálogos*, que “encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação.” (*D*, p. 15 [p. 13]). É preciso preparar estes encontros no sentido de se permitir estar aberto a eles e, ao mesmo tempo, recebê-los como acontecimentos, como efeitos, intensos efeitos que criam um diferencial de potencial. Ainda na obra *Diálogos*, Deleuze propôs

Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, idéias, acontecimentos, entidades. Todas essas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Ele designa um efeito, um ziguezague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial: "efeito Compton", "efeito Kelvin". (*D*, p. 15 [p.13])

Será que a estrofe do poeta ocorre a partir do que narra Gilles Deleuze a

14 Apelido dado a Vinícius de Moraes. O verso em questão está na música *Samba da Benção*.

respeito dos encontros? O encontro, para ser intensivo, precisa fazer saltar acontecimentos que arrastam, tomam, fazem passar por um “efeito” singular que só o outro pode proporcionar.

Além da citação acima, há, na letra C de sua entrevista *Abecedário*, algumas considerações a esse respeito. Ao ser indagado acerca do que considera ser um homem de cultura, um homem culto, Deleuze o descreveu como aquele que saía de casa para a rua disposto a ter encontros:

Claro, é prazer, enfim, nem sempre, mas penso nessa história de estar à espreita. Não acredito na cultura; acredito, de certo modo, em encontros. E não se têm encontros com pessoas. As pessoas acham que é com pessoas que se tem encontros. É terrível, isso faz parte da cultura, intelectuais que se encontram, essa sujeira de colóquios, essa infâmia, mas não se tem encontros com pessoas, e sim com coisas, com obras: encontro um quadro, encontro uma ária de música, uma música, assim entendo o que quer dizer um encontro ... Como você diz, quando vou, sábado ou domingo, ao cinema, etc., não estou certo de ter um encontro, mas parto a espreita. Será que há matéria para um encontro, um quadro, um filme, então é formidável. (ABC, letra C)

Vinícius se refere ao encontro com mulheres, que tantas teve e amou, não de um encontro marcado para um chope no Leblon. O que o poeta cantava como difícil era encontrar uma mulher, uma mulher que lhe trouxesse os agrados necessários para intensificar sua existência de poeta. No caso do filósofo, primeiro são encontros com coisas, coisas que podem tocar (“...quando vou a uma exposição, estou à espreita, em busca de um quadro que me toque, de um quadro que me comova...”). Encontrar alguém, ou encontrar algo, não é simplesmente estar na presença de alguém, ou algo, previamente marcado, ou não. Encontros aqui devem ser chamados de intensivos para poderem expressar este algo que vem, afeta e faz pensar. É o encontro com o que está lá fora. Mas não há método para isso, apenas uma preparação, um certo estar à espreita.

E como foi apontado acima, o que está fora força a pensar. Para Zourabichvili, este fora pode ser visto como o começo da filosofia para Deleuze e

Guattari, quando afirma que:

O verdadeiro começo está necessariamente fora do conceito ou no limite do conceito, e depende da capacidade deste último não se fechar sobre si, capacidade de implicar, ao contrário disso, a conexão com o fora, que é de onde ele tira sua necessidade. Já podemos prever que essa conexão colocará em jogo algo totalmente distinto de uma “realidade exterior” (um acontecimento, um devir) (2004b, p. 23-24).

A filosofia só pode dizer algo se extrai do fora algo intensivo que a força a pensar. Um fora que é repleto de signos que forçam a criar conceitos como a modalidade filosófica de experimentar com o pensamento os encontros. No caso do poeta, o pensamento cria *afectos* e *perceptos*.

A “pedagogia do conceito” se manifesta na performance do conceito ao diferenciar-se do caos que encontra e onde tudo é movimentação infinita de velocidade infinitas se apagando e reconstruindo em um instante. Porém é necessário uma certa predisposição para não ser insensível a estes encontros, por isso deve-se estar à espreita de algo ou alguém. O outro, o novo, o diferente tem a sua razão de ser neste nó entre o encontro e o estar à espreita. Afinal, é preciso sair de casa atento para se encontrar com os signos de algo novo, algo outro, algo diferente que afete, que atice o pensar. Essa sensação de estar atento pelo que pode vir a encontrar ao virar uma esquina, ir a uma exposição, assistir a um filme.

Aparecem noções interessantes aqui. Palavras que podem ajudar. Encontros, estar à espreita. Pode-se pensar em um rizoma de conceitos e noções deleuzeanas e deleuze-guattarianas para traçar uma definição do pensamento: encontro, estar à espreita, experiência, imanência, o pensamento que começa a cada vez, a criação de conceito, o conceito que responde a um problema que nasce desse encontro com o novo, com o diferente, com outrem.

Uma nova maneira de conceber a filosofia é criada na obra *O que é a filosofia?*, pode-se discutir o quanto ela tem de Nietzsche, de Spinoza, de

Bergson..., ou o quanto ela não tem disso. Porém, a leitura de diversas obras de Deleuze e de Guattari ajudam a compor um rizoma de seus conceitos para pensar a filosofia, já repetido aqui mais de uma vez, como concreta porque ligada aos problemas que responde e, portanto, criativa. Para Deleuze e Guattari, a filosofia não é abstrata, nem comunicativa, nem um exercício da razão atrelada à descoberta da verdade. A tarefa nesta tese é pensar esta concepção de filosofia para a sala de aula de um modo consistente e nesse sentido a sala como um ambiente de encontros é uma imagem interessante para a aula.

Os encontros dão o que pensar e no caso particular do professor de filosofia são aqueles encontros alegres que fazem a potência se desenvolver que viram aliados e que inspiram retratos ou aulas sobre essa alegria. O professor precisa dar aulas sobre os filósofos que encontra intensivamente e fazer de sua aula um lugar de encontros dos alunos com estes filósofos. Lembrando do que foi dito acerca dos três gêneros do conhecimento de Espinosa, agora relacionados aos encontros

quando encontramos um corpo exterior que não convém ao nosso (isso é, cuja relação não se compõe com a nossa), tudo ocorre como se a potência desse corpo se opusesse à nossa potência, operando uma subtração, uma fixação: dizemos, nesse caso, que nossa potência de agir é diminuída ou impedida, e que as paixões correspondentes são de tristeza. Mas, ao contrário, quando encontramos um corpo que convém à nossa natureza e cuja relação se compõe com à nossa, diríamos que sua potencia se adiciona à nossa: as paixões que nos afetam são de alegria, nossa potência de agir é ampliada ou favorecida (*SFP*, p. 33-34 [p. 41])

Diante dessa passagem, foi inevitável dar prosseguimento a tese, perguntando o que se encontra em um filósofo que ampliaria, ou diminuiria, uma potência?

6.2 Estilos em filosofia

Parte-se agora para uma experimentação das ideias desenvolvidas por Anne Sauvagnargues no artigo *Deleuze, cartografias do estilo: assignificante, intensivo, impessoal*, na medida em que é afetada por aquilo que Deleuze pensa sobre a questão do estilo. Não será o objetivo aqui apenas se afetar pelo artigo citado, mas sim pensar a questão do que está em jogo quando se é afetado pelo estilo de um filósofo. Isso porque, pode-se extrair um problema neste momento: como pensar o papel do estilo dos filósofos para a “pedagogia dos conceitos” criados por eles? E mais, repensando o título do artigo da francesa, será que se pode pensar na “pedagogia do conceito” enquanto a procura de vetores que permitissem traçar uma cartografia dos estilos dos filósofos? Poderia ter este mapa fins didáticos?

Posto isto, o ponto de partida pode ser um trecho em que Sauvagnargues, para definir o que entende por estilo, afirma: “o estilo é uma passagem de *afectos* que arrasta, contamina e subverte os compostos significantes da língua para fazer surgir novos *perceptos*” (SAUVAGNARGUES, 2010, p. 20). Um estilo, portanto, é avassalador. Tudo começa com um encontro, encontra-se um estilo e nesse encontro ele é capaz de arrastar contaminar e subverter para fazer surgir algo novo. Como o filósofo é capaz de criar algo assim tão poderoso?

Deleuze, em entrevista publicada no livro *Conversações*, aponta uma concepção do conceito como uma intrincada criação que envolve também os *perceptos* e os *afectos*, como se quisesse dizer que “o estilo em filosofia tende para esses três pólos: o conceito ou as novas maneiras de pensar, o percepto ou as novas maneiras de ver e ouvir, o *afecto* ou as novas maneiras de sentir” (PP, p. 203 [p. 224]). O conceito só dá uma nova maneira de pensar se consegue afetar e fazer ver, ouvir e sentir de um jeito novo e o estilo do filósofo envolve a criação desses elementos que envolverão o leitor em uma experimentação.

Neste mesmo livro, em outra entrevista, Deleuze explica o que entendia por *perceptos* e *afectos* ao dizer que “os *perceptos* não são percepções, são pacotes de sensações e de relações que sobrevivem aqueles que os vivenciam. Os

affectos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles” (*PP*, p. 171 [p. 187]). é dessa forma que o estilo é o movimento do conceito e este movimento faz do filósofo “um artista e um médico da civilização” (*Nf*, p. 86 e *Qf*, p. 136 [p. 108]) por inventar “novos modos de vida” (*Nf*, p. 115) ou “novos modos de vida imanentes” (*Qf*, p. 135-136 [p. 108]).

Já foi dito em capítulos anteriores desta pesquisa que é inclusive por este motivo acima, a saber, por lançar novos estilos de vida através de novas formas de perceber e sentir, que os filósofos também falam para os não-filósofos.

Então a pergunta poderia ser a seguinte: de que forma se pode pensar nos “grandes filósofos como grandes estilistas” (*PP*, p. 175 [p. 223]), como queria Deleuze?

Para tentar responder a essa pergunta, um caminho seria analisar a relação traçada por Deleuze e Guattari entre estilo e gosto, como na citação abaixo, extraída do livro *O que é a filosofia?*, quando os autores procuram argumentar a respeito de como, no processo de criação conceitual, os filósofos os nomeiam:

alguns exigem uma palavra extraordinária, às vezes bárbara ou chocante, que deve designá-los, ao passo que outros se contentam com uma palavra corrente muito comum, que se enche de harmônicos tão longínquos que podem passar despercebidos a um ouvido não filosófico. Alguns solicitam arcaísmos, outros neologismos, atravessados por exercícios etimológicos quase loucos: a etimologia como atletismo propriamente filosófico. Deve haver em cada caso uma estranha necessidade destas palavras e de sua escolha, como elemento do estilo. O batismo do conceito solicita um gosto propriamente filosófico que procede com violência ou com insinuação, e que constitui na língua uma língua da filosofia, não somente um vocabulário, mas uma sintaxe que atinge o sublime ou uma grande beleza. Ora, apesar de datados, assinados e batizados, os conceitos têm sua maneira de não morrer, e todavia são submetidos a exigências de renovação, de substituição, de mutação, que dão à filosofia uma história e também uma geografia agitadas, das quais cada momento, cada lugar, se conservam, mas no tempo, e passam, mas fora do tempo. (*Qf*, p. 14 [p. 13])

Tal citação ajuda a perceber como Deleuze e Guattari tratam da escolha das palavras que nomeiam os conceitos criados pelos filósofos e como o batismo

daqueles depende de um certo gosto, o que o torna um elemento da formação do estilo de um filósofo. O que parece aproximável com a definição de Anne Sauvagnargues, acima citada, é que a filosofia constitui uma língua que traz novos tons, modula as palavras para que sirvam a seus propósitos criativos, e, para isso, faz uso de um expediente provocador, insinuante ou violento.

Axel Cherniavsky, em sua pesquisa *Concept e Methode* (2012), afirma que a criação de conceitos também exige a criação de uma lógica das multiplicidades (2012, p. 95) porque o estilo de um filósofo “não pode mais se identificar com uma lógica dita tradicional e porque ela estabelece entre os conceitos uma relação de dedução do mesmo e não de produção do diferente” (2012, p. 95). A produção do diferente estaria nos singulares gostos filosóficos de compor e co-adaptar os elementos da criação filosófica.

Para este pesquisador, o gosto seria a construção de uma lógica das multiplicidades na co-adaptação das imanências dos planos, das insistências dos personagens e das consistências dos conceitos enquanto o estilo é o efeito disso tudo junto que afeta o leitor. Cherniavsky afirma que uma “teoria do gosto que garante a coesão e a integração dos três elementos que são apresentados separadamente” (2012, p. 54). Deleuze e Guattari apresentam estes elementos separadamente para estudá-los, porém a sua criação é simultânea, chegando a afirmar que “alguém só pode teorizar o plano de imanência tardiamente, previamente ele estava sendo construído” (2012, p. 112-113). Aliás, este é um ponto no qual a pesquisa de Cherniavsky, por diversas vezes, problematiza. E chega a conclusão de que Deleuze e Guattari fazem uma “metafilosofia”, porque ao falarem de seu processo criativo estavam falando de todos os filósofos.

Há outra passagem de Deleuze e Guattari que também expõe a questão do gosto, mas agora conectada à imanência, à insistência e à consistência, os três grandes elementos implicados no processo de criação conceitual, assim articulados pelos autores:

o plano pré-filosófico que ela deve traçar (imanência), o ou os personagens pró- filosóficos que ela deve inventar e fazer viver (insistência), os conceitos filosóficos que ela deve criar (consistência). (...) Como nenhum dos elementos se deduz dos outros, é necessário uma co-adaptação dos três. Chama-se gosto esta faculdade filosófica de co-adaptação, e que regra a criação de conceitos. Se se chama Razão ao traçado do plano, Imaginação à invenção dos personagens, Entendimento à criação de conceitos, o gosto aparece como a tripla faculdade do conceito ainda indeterminado, do personagem ainda nos limbos, do plano ainda transparente. É por isso que é necessário criar, inventar, traçar, mas o gosto é como que a regra de correspondência das três instâncias que diferem em natureza. (Qf, p. 93 [p. 74])

Faz parte do estilo de um filósofo lançar uma novidade, modular, variar a partir da composição do traçado de um plano de imanência, da insistência de personagens conceituais que faz viver sobre o plano e da criação de conceitos consistentes. As três práticas são transversalizadas pela questão do gosto, no sentido da definição de o porquê esta palavra e não essa..., forçado por esta pergunta e não por aquela..., se será um ensaio, um tratado, um diálogo, uma carta..., se há muitos ou poucos personagens conceituais.

Não há medidas ou pré-definições do gosto, isto é, tudo depende da maneira como determinado filósofo escolhe criar o seu estilo. Ou seja, um gosto do criador por agenciar certas singularidades na criação de sua obra compõe o seu estilo que afeta os apreciadores de um conceito. É isso que faz do gosto um elemento do estilo de um filósofo porque faz parte das escolhas de composição e criação de determinada obra que afeta.

Ficou uma pergunta sem resposta ao experimentar essas citações: é possível considerar a questão do estilo para a leitura intensiva dos filósofos? Em outras palavras, o estilo afeta e, ao ser afetado, pode-se pensar sobre o gosto do criador?

Ao voltar ao artigo de Anne Sauvagnargues, é fácil notar que suas questões vão muito além da presente pesquisa, já que desenvolve uma investigação mais ampla e focada na criação literária analisada por Deleuze ou por Deleuze e Guattari. Porém a pergunta motivadora do seu artigo talvez possa ajudar nos

anseios desta pesquisa também. Afinal, Sauvagnargues se pergunta por que o estilo, que seria tão personalista e subjetivo na definição de determinado criador, em Deleuze ganha contornos de assignificante, intensivo e impessoal? Se o estilo comumente é entendido como aquilo que individua e subjetiva um criador, como pode ser pensado como uma “produção impessoal de elementos assignificantes”? (SAUVAGNARGUES, 2010, p. 21).

Sauvagnargues explica que para isso, Deleuze verifica o estilo como sentido, como efeito de superfície (2010, p. 22), ou seja, como um acontecimento que, enquanto tal, tem a intensidade necessária para afetar com as suas singularidades agenciadas pelo seu criador. Assim, o estilo é intensivo porque arrebatada e tira do torpor. É impessoal, pois fruto de uma criação de singularidades agenciadas na obra onde o nome próprio do seu criador é uma distinção, um selo desta e não uma pré-determinação. É assignificante porque se configura a partir de um lance de dados, um jogo ao acaso, ou seja, o estilo não é estudado como pertencente a um sistema signifiante pré-determinado pela realidade exterior, pelo estado psicológico do criador, ou por uma essência lógica do conceito, mas faz parte de um processo de criação livre.

Conclui Sauvagnargues que o estilo, como um efeito de superfície, é um processo de estabelecimento de uma singularidade intensiva, por isso afirma: “o estilo se faz acontecimento, protocolo de experiências e se libera da interpretação e da significância” (2010, p. 24). Desse modo, estudar um estilo não pode ser um padrão ou sistema universal. Se ele se faz acontecimento, só se pode estudá-lo experimentando-o e tomando-o como um sistema intensivo, variável, impessoal, assignificante. Pode-se lembrar de uma já distante citação ao estudo de Beaulieu, quando explicava que a opção de Deleuze e Guattari pelo tempo Aion, fazia da história da filosofia uma coexistência de acontecimentos, os tais “efeito Hume”, “efeito Espinoza” que afetam determinado leitor ou não. E essa citação ressoa no que foi dito acima sobre os “efeitos Compton” e “efeito Kelvin”, na passagem da obra *Diálogos*.

Para Sauvagnargues desenvolver este pensamento, ela frequenta obras referentes à linguagem, presentes nos postulados de linguística da obra *Mil platôs* e a sobre *Kafka*, ambas da parceria Deleuze com Guattari, para mostrar que “todo estilo 'ensina” (SAUVAGNARGUES, 2010, p. 26). Se o estilo for tomado como um efeito-acontecimento, ele se libera de um sistema de palavras de ordem porque constrói repertórios de sentidos, para além de um protocolo de bom uso da língua, da participação em um sistema homogêneo e fechado de significados e sendo eminentemente político.

Por isso, em seu modo de ver, um estilo como acontecimento e efeito de superfície está conectado ao pensamento sobre a linguagem em Deleuze e Guattari e que, para estudá-lo, deve-se considerar a sintaxe de outro modo:

Pode-se agora, precisar a sintaxe impessoal e sua proposição intensiva (do tipo artigo indefinido + nome próprio + verbo no infinitivo) que substitui a proposição judicativa clássica (do tipo substantivo + cópula atributiva É + atributo). O indefinido, o nome próprio, o infinitivo e a conjunção E compõem o estilo telegráfico, intensivo e assintático, que define a politonalidade do estilo e sua capacidade de captar hecceidade, acontecimentos” (SAUVAGNARGUES, 2010, p. 32)

Neste momento, novamente se é levado a lembrar a obra *Lógica do sentido*, quando Deleuze propõe sua distinção da lógica estoica que preferia afirmar a expressão da mudança pelo verbo no infinitivo e não a lógica representativa de proposições e atribuições, como em Aristóteles. Aliás, aqui talvez se esteja diante de um tema presente em várias partes da obra deleuzeana e deleuze-guattariana, a passagem da lógica do *ser* por uma lógica do *dever*, que seriam os traços característicos da *Filosofia do Acontecimento* como queria Zourabichvili:

A consistência do mundo está no afeto ou sensação, isto é, em outras palavras, ela está no acontecimento que torna distinto um estado de coisas. Mas, como vimos, esse acontecimento, não é do corpo, se bem que ele ocorra nos corpos; ele está no limite dos corpos, na passagem de um estado de coisas a outro (por exemplo, crescer). O acontecimento é incorpóreo e se desvanece na atualização do novo estado de coisas. Ora, a linguagem só é

possível, isto é, uma conexão proposição-coisa só é pensável em virtude desse elemento incorpóreo que deve ser atribuído aos corpos, embora se distinga realmente deles (**LS**, 26ª série). (...) Sem dúvida, uma proposição designa e significa um estado de coisas, mas ela não poderia fazê-lo sem envolver o acontecimento incorpóreo que ele encarna. O acontecimento é recolhido na linguagem pelo verbo em sua forma *infinitiva* (**LS**, 26ª série). (2004b, p. 109).

As criações de modo geral, inclusas aí as filosóficas, só seriam interessantes se fizessem vibrar intensidades. Talvez por isso que se possa pensar se a questão do estilo ajudaria a estudar a criação conceitual, no sentido de observar de que forma a escolha de um nome para determinado conceito expressa a tentativa de dizer um acontecimento operado por tal filósofo. A questão do estilo em Deleuze se refere aos agenciamentos singularizantes intensivos operados em uma dobra, dobra encontrada entre o estilo tornado acontecimento porque modula, cria, desenvolve algo em intensidade e o estilo como tentativa de dizer um acontecimento, no caso da filosofia, através da criação conceitual. Este duplo aspecto diz muito de um filósofo e conseqüentemente, sobre seu gosto:

O gosto filosófico não substitui a criação de conceitos, nem a modera, é, ao contrário, a criação de conceitos que faz apelo a um gosto que a modula. A livre criação de conceitos determinados precisa de um gosto do conceito indeterminado. O gosto é esta potência, este ser-em-potência do conceito: não é certamente por razões "racionais ou razoáveis" que tal conceito é criado, tais componentes escolhidos. Nietzsche pressentiu esta relação da criação de conceitos com um gosto propriamente filosófico, e se o filósofo é aquele que cria conceitos, é graças a uma faculdade de gosto como um "sapere" instintivo, quase animal — um *Fiat* ou um *Fatum* que dá a cada filósofo o direito de aceder a certos problemas, como um sinete marcado sobre seu nome, como uma afinidade da qual suas obras promanam. (*Qf*, p. 95 [p. 76])

Como o gosto funcionaria nas operações filosóficas? Ele inventa personagens conceituais enquanto traços personalísticos que insistem na obra, traça um plano de imanência enquanto um diagrama e ainda cria conceitos consistentes e intensivos. O gosto é uma co-adaptação destas três operações no sentido de que modula a língua para expressar aquilo que afetou o filósofo. Ao ser

afetado o filósofo ganha o que pensar e, conseqüentemente, o que dizer. E assim como ele expressará o que tem a dizer? Ele pode ficar rodeando o indizível, até que o gosto concatena virtualmente plano, personagens e conceitos e o estilo efetuará essa criação, será seu efeito.

Neste sentido, na obra *Diálogos*, Deleuze vai dizer que a dificuldade de se ter um estilo surge da necessidade de se ter algo a dizer. E ele preferia aqueles autores que criam um estilo no qual faziam um uso menor da língua, como afirma na passagem abaixo

É um agenciamento, um agenciamento de enunciação. Conseguir gaguejar em sua própria língua, é isso um estilo. É difícil porque é preciso que haja necessidade de tal gagueira. Ser gago não em sua fala, e sim ser gago da própria linguagem. Ser como um estrangeiro em sua própria língua. Traçar uma linha de fuga. (*D*, p. 135[p. 139])

Ao estudar uma filosofia, há de se estar atento ao gosto de certo filósofo por esta ou aquela expressão, por levantar este ou aquele problema, por utilizar este ou aquele exemplo, afinal, estas características estão situadas em uma dobra onde se pode experimentar os acontecimentos que motivaram o filósofo e o seu próprio estilo como um acontecimento. Este processo é um agenciamento de enunciação citado acima.

Foi pré-estabelecido como condição para este capítulo, em seu início, se a influência do texto de Anne Sauvagnargues sobre as cartografias dos estilos em Deleuze poderia de alguma forma ajudar no estudo e na didática de determinado filósofo. Ora, agora, é preciso ver aonde se pode chegar com tal mapa. No capítulo de *O que é a filosofia?* chamado geofilosofia, que serviu a Deleuze e Guattari a mostrarem uma certa relação dos filósofos com suas terras, ou como dado tema aflora em determinadas regiões: Grécia antiga, França, Alemanha, Inglaterra. Com a cartografia serviria para mapear os conceitos criados nessas regiões?

A geografia serve para se descolar a história, uma espécie de territorialização e desterritorialização aiônica contra a história cronológica. O lugar aqui parece servir como forma de diferenciar os filósofos tomando como critério as singulares condições de criação conceitual, no qual seu estilo invariavelmente é marcado pelo gosto de suas escolhas e o mapeamento só pode ser experimentado retroativamente, depois de afetado pelo seu impacto singular intensivo.

Dessa forma, na tentativa de se mapear, talvez se possa experimentar um estilo filosófico respondendo a uma lista de perguntas tais como: quais problemas afetaram sua criação conceitual; quais encontros forçaram a pensar; quais conceitos foram criados e quais seus componentes e suas zonas de vizinhança; quais as características na escolha das palavras e da sintaxe de determinado filósofo; levar em conta se determinado filósofo traça um plano de composição próprio, ou se instala em um já criado e de que modo o faz variar; como traça uma relação com seu tempo e com seu lugar; por fim, cabe ainda perguntar: um conceito criado modifica-se na obra de um autor, quais percursos ele faz nas obras?

Talvez ao tentar responder a estas questões se possa mapear um estilo apenas retroativamente, após ser tomado pela intensidade do encontro com determinada filosofia. E também este exercício é uma espécie de mapa no qual se procura desenhar uma região onde podem estar as intensidades agenciadas ao tentar ensinar alguém sobre determinada filosofia. Tal mapa pode ser vazado, atravessado, pois sua função é mais o traçado de uma região de referência do que fechar um cerco intransponível. Ou seja, a Grécia ou a Inglaterra, antiga ou medieval, ajudam a situar as condições de criação de certo conceito e o estilo de seu filósofo criador, mas não determinam as condições de experiência da intensidade acontecimental do encontro com um conceito.

Isso porque, como visto acima, também se espera um certo dom do aprendiz de ser sensível aos signos que o atravessam. Portanto, ao tentar ensinar filosofia para alguém, pode-se utilizar a noção de estilo de um filósofo, destacando

algumas das singulares condições de criação de seus conceitos. Mas, de forma alguma, tais condições indicam uma relação de causa e efeito na experimentação deles. Se o aluno não estiver aberto, ou não for afetado, não haverá aprendizagem.

Por isso, o tema desenvolvido aqui serve para o professor de filosofia que precisa se encontrar com determinado filósofo para poder ensiná-lo. Não no sentido de que vai ensinar aquilo que ele disse ou pensou, mas no sentido de que, se vir surgir em seus alunos determinada problemática, saberá quais filósofos podem dizer algo a eles. Entretanto, cabe somente a estes serem afetados ou não pelo filósofo que lhes foi apresentado. Mesmo porque, como já visto, não se sabe como alguém aprende algo e também não se aprende nada fazendo *como* alguém, só se aprende algo fazendo *com* o professor que pode mostrar um estilo de um filósofo porque acredita que, se seus alunos experimentarem este encontro, poderão ser afetados e forçados a pensar em seus problemas.

Assim, é importante destacar que o papel do professor de filosofia é diferente do aluno de filosofia. Aquele que lê um filósofo com o intuito de repertoriar-se para ministrar aulas ou daquele que o lê encontrando inspiração, forças, afetos que o ajudem a resolver seus problemas. Um professor deve estar atento a isso, pois, nesse caso, pode-se considerá-lo como um iniciado nas aventuras do filosofar e que deve ser atraente o suficiente para despertar o interesse dos seus alunos para esta aventura.

6.3 O caso Tinguely

Para afetar é preciso estilo. No caso do filósofo, ao lidar com a sintaxe, ao agenciar processos de enunciação, ao utilizar palavras monstruosas, ao recorrer a imagens do pensamento, ele pode lançar *perceptos* e *affectos* como novas possibilidades de perceber e sentir. Dessa forma, um filósofo constrói seu estilo

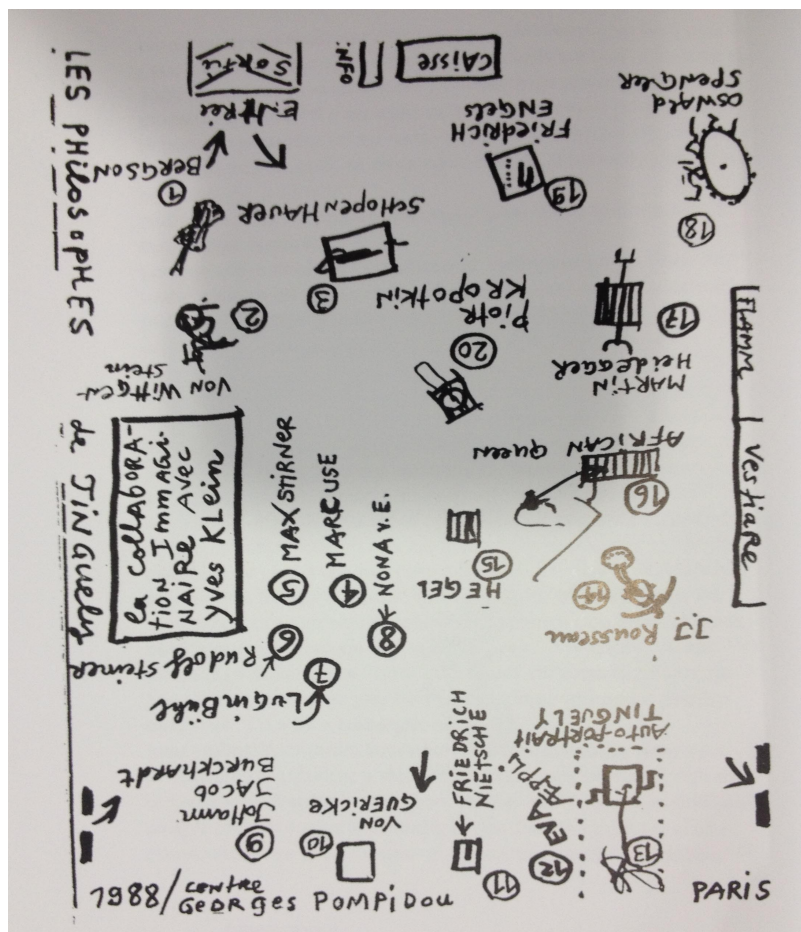
sendo um pouco como um artista. E o leitor de filosofia, impactado por este estilo, pode fazer um retrato mental deste autor que o está afetando. Os retratos mentais são portanto duplos: aquele operado pelo leitor intensivo que retrata o filósofo que lê, mas também o filósofo que lança mão de *affectos* e *perceptos* para atingir o leitor.

Com relação à primeira parte dessa dupla tarefa, a de operar retratos mentais dos filósofos que se lê, há um interessante exemplo em *O que é a filosofia?*, quando Deleuze e Guattari fazem uma menção ao artista Jean Tinguely, como se ele também produzisse retratos mentais ao fazer suas esculturas.

Jean Tinguely produziu entre 1987 e 1990, conforme catálogo do Museu Tinguely na Basileia, uma série de esculturas chamadas *Os filósofos*. Em 1988, por ocasião de uma retrospectiva de sua obra no Centro Georges Pompidou em Paris, ele elaborou uma peça chamada “Última colaboração com Yves Klein”, que era um amigo filósofo e aproveitando o momento também produziu essa série de figuras para “as pessoas que o ajudaram na juventude a pensar e o inspiraram”¹⁵.

Tinguely as agrupou logo no começo da exposição conforme a distribuição abaixo:

15 Entrevista concedida ao jornal Le Monde em 7/10/1988, Tinguely au Centre Pompidou " J'ai été jusqu'à faire des choses qui se détruisaient ", http://www.lemonde.fr/archives/article/1988/12/07/tinguely-au-centre-pompidou-j-ai-ete-jusqu-a-faire-des-choses-qui-se-detruisaient_4116134_1819218.html#btf80QdAl4eqSAXt.99 acesso 29/03/2015



As peças chegam a ser descritas como “um conjunto cinético de porcarias com formas zoomórficas ou antropomórficas”¹⁶. As obras são dedicadas a Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Engels, Jakob Burckhardt, Henri Bergson, Piotr Kropotkin, Martin Heidegger e alguns outros.

Já o catálogo do Museu relata o que parece ser um paradoxo na recepção da sequência de obras, pois, ao mesmo tempo em que alguns podiam ver nesta série uma espécie de crítica aqueles que valorizam o pensamento especulativo como superior em detrimento ao cotidiano, já que eram uma junção de pedaços de peças de ferro-velo, mas, ao mesmo tempo, são uma homenagem que o artista

¹⁶ Extraído da página do Museu Tinguely sob o endereço www.tinguely.ch, último acesso em 29/03/2015.

fez aqueles pensadores indispensáveis a sua vida e a sua formação.

As figuras pareciam uma crítica a intelectualização como fonte elevada do saber, apenas para aqueles que talvez não conhecessem as produções maquínicas de Tinguely, que Deleuze e Guattari guardavam uma certa admiração, como nessa passagem de *Anti-Édipo*

A arte da distinção real em Tinguely é obtida por um tipo de desengate como procedimento da recorrência. Uma máquina põe em jogo várias estruturas simultâneas que ela atravessa; a primeira estrutura comporta pelo menos um elemento que não é funcional em relação a ela, mas que o é somente na segunda. Este jogo, que Tinguely apresenta como essencialmente alegre, é que assegura o processo de desterritorialização da máquina e a posição do mecânico como parte mais desterritorializada. (AE p. 522 [p. 476])

Como a obra *Anti-Édipo* que mostrar que a estrutura do desejo é de produção, uma usina produtora e não uma falta, recorreram às máquinas de Tinguely por representarem uma produção maquínica como uma “máquina desejante sobre vetor louco” (AE, p. 523 [p. 476]). Tirando a obra desse contexto de crítica à psicanálise, para pensá-la em ressonância com a construção filosófica, chega-se à noção de retratos mentais, de criação com componentes em relação e de criação *affectos* e *perceptos*, como se Tinguely esculpisse modos de ver e sentir um conceito. Esta aproximação é proposta por Deleuze e Guattari, uma vez que citam tal exposição e chegam a fazer um esboço da filosofia kantiana, por ela influenciados.

Como aponta Anais Rolez em seu recente e grande estudo sobre a obra de Tinguely, sua arte do retrato não faz uma imagem do pensador como uma espécie de celebração das suas virtudes intelectuais, ou morais, como o são o *Studiolo do duque de Montefeltro* de Urbino, ou *A Escola de Atenas*, no museu do Vaticano, de Rafael di Sanzio. Tinguely parece estar mais próximo da captura de uma imagem do pensamento singular de um certo autor e dois detalhes são importantes: o fato que ele chegou a mudar o nome de determinadas obras e também que ele afirmou

que ele esculpiu o que sentiu ao ler determinado autor, como esta passagem

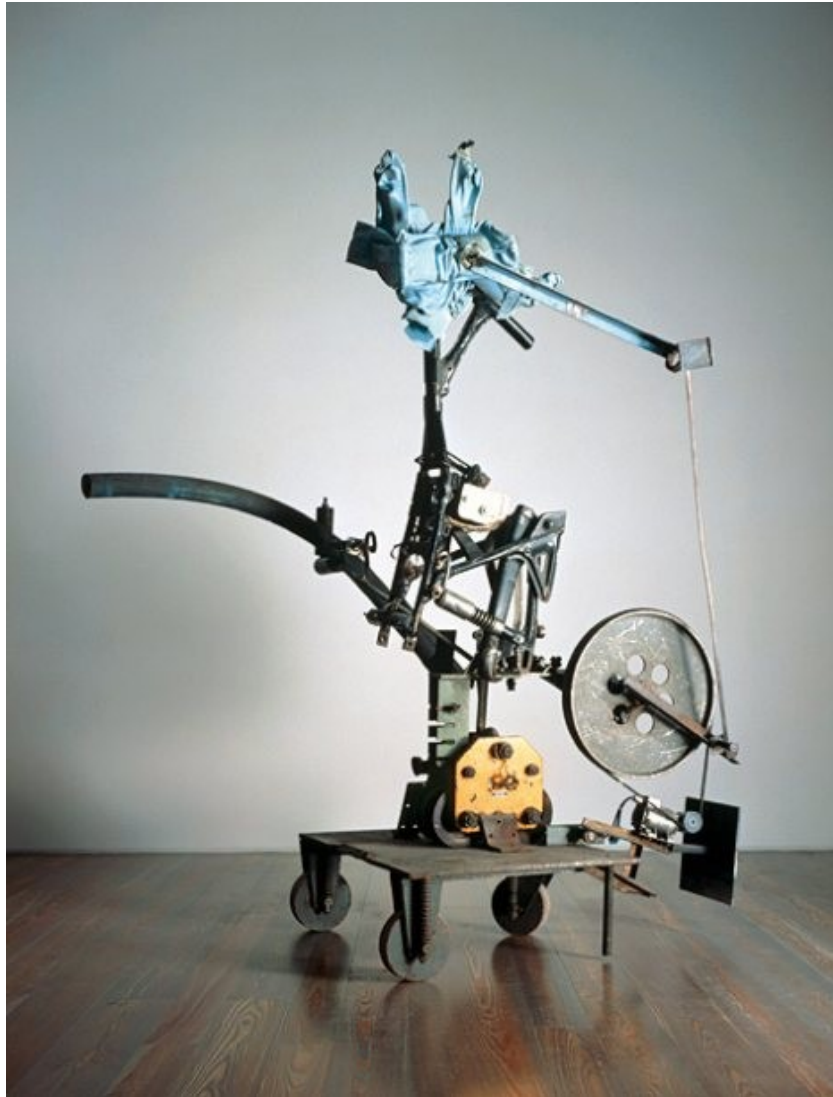
Adorno, Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard, Kant um resumo das minhas ...relações com os filósofos que eu li. Este pequeno Nietzsche que coça a barriga, é assim que me sinto. A cor azul domina a minha homenagem a Wittgenstein? Porque, para mim, é um filósofo frio. Eu o descobri com Daniel Spoerri, há vinte anos. Nos foi dado um livro sobre ele e nós dois queríamos mantê-lo. Por isso, nós rasgamos o livro em dois. Ele manteve o início e eu o fim. Eu nunca li o começo. E ele nunca leu o fim. Uma maneira de manter-se fiel ao espírito de Wittgenstein!¹⁷

Abaixo, o frio Wittgenstein e algumas outras peças de Tinguely nesta exposição. Rolez afirma que o artista fazia uma “reciclagem poética de objetos postos em movimento” (2015, 296). As conexões entre as obras de Tinguely e as definições dos retratos mentais e de que a filosofia possui uma multiplicidade de elementos em relação, parecem óbvias aqui. É fascinante observar como a peça é um agenciamento maquínico de pedaços de outras peças que formam uma imagem do pensamento, nas palavras de Deleuze e Guattari

“são retratos mentais noéticos, maquínicos. E, embora sejam feitos ordinariamente com meios filosóficos, pode-se também produzir esteticamente. É assim que Tinguely apresentou recentemente monumentais retratos maquínicos de filósofos, operando poderosos movimentos infinitos, conjuntos ou alternativos, redobráveis e desdobráveis, com sons, clarões, matérias de ser e imagens do pensamento, segundo planos curvos complexos” (Qf, p. 68-69 [p. 55-56])

O agenciamento de pedaços de peças e o movimento que estes componentes criam entre si formam uma imagem do pensamento de ferro retorcido, dobrado, uma colagem de peças desconexas, reafirmando o compromisso deleuze-guattariano de fugir de uma imagem do pensamento como algo reto, ordenado, claro e distinto apontado para uma verdade universal.

¹⁷ France Huser, « Tinguely, le Shakespeare de la ferraille », *Le Nouvel Observateur*, 8 decembre 1988. In: ROLEZ, 2015, p. 287.



Ludwig Wittgenstein, Philosophe, 1988

Matériel / technique: Morceaux d'acier, tube en plastique, morceaux de plastique, roue en métal, moteur électrique, courroies de transmission, roues en caoutchouc, roulements

Dimensions: 220 x 240 x 110 cm

Numéro d'inventaire: 11335

Catalogue raisonné: Bischofberger 0828

Creditline: Musée Tinguely, Bâle, Donation Niki de Saint Phalle.



Henri Bergson, Philosophe, 1988

Matériel / technique: Morceaux d'acier, profile de cuivre, roue en bois, moteur électrique, courroies de transmission, roues en caoutchouc, roulements

Dimensions: 220 x 135 x 140 cm

Numéro d'inventaire: 11336

Catalogue raisonné: Bischofberger 0819

Creditline: Musée Tinguely, Bâle, Donation Niki de Saint Phalle



Martin Heidegger, Philosophe, 1988

Matériel / technique: Ferrailles et tubes, roue en aluminium, moteur électrique

Dimensions: 160 x 106 x 61 cm

Numéro d'inventaire: 11331

Catalogue raisonné: Bischofberger 0816

Creditline: Musée Tinguely, Bâle, Donation Niki de Saint Phalle

Capítulo 7 Deleuze professor

Depois de problematizar os retratos mentais que Deleuze fez de filósofos, esta pesquisa se propôs a tarefa de vasculhar algumas características das aulas de Deleuze. Optou-se por visitar, mesmo que através de relatos de terceiros ou de vídeos, as suas aulas para tentar extrair problemas que ajudassem a lidar com a noção de “pedagogia do conceito” no ensino de filosofia.

Hoje em dia, é possível entrar em contato com a transcrição de áudios das aulas bem como assistir algumas que foram gravadas. Já começam a aparecer também pesquisas sobre os procedimentos de Deleuze nas suas aulas, formando um rico material onde se pode mergulhar principalmente aqueles que não puderam frequentar suas aulas na Universidade de Paris.

Neste sentido, dois livros foram bastante importantes por conterem depoimentos sobre as aulas, principalmente a biografia escrita por François Dosse e a obra *Portrait Oratoire de Gilles Deleuze aux yeux jaunes*, de Claude Jaegle. Há considerações sobre o trabalho do professor no depoimento *Abecedário*, quando Deleuze também lembra o período que foi professor do ensino médio francês.

Depois de extrair características gerais da concepção da aula por Deleuze, esta pesquisa julgou importante analisar uma aula em específico e, entre tantas disponíveis no *website webdeleuze.com*, foi escolhida a aula sobre Espinosa de 17/03/1981, porque ao falar deste filósofo, Deleuze também sugere um procedimento de leitura que pode ou não ser um procedimento que busca uma “pedagogia do conceito” espinosano.

7.1 A aula musical, vozes e gritos

De carona no carro de Richard Pinhas, Deleuze provavelmente falasse da

aula que daria aquele dia. É uma suposição porque parece difícil imaginá-lo falando besteiras – ele tinha horror às besteiras por serem o oposto do pensar.

Durante um tempo de sua vida, ministrou aulas às quartas-feiras em Vincennes. Na época, Vincennes era uma experiência universitária inovadora, sem precedentes na França, e situada perto de um campo de tiros do exército francês, em um terreno doado pelo Ministério da Defesa. Afastado do centro, o que justificava o deslocamento de sua casa até a universidade no automóvel, transporte este oferecido por um dos alunos (atualmente Pinhas é organizador do site *webdeleuze.com*).

Deleuze costumava carregar sua pasta com alguns livros, havia também páginas arrancadas de outros e ainda fichas com anotações para a aula. Ele não era muito apegado em manter um livro intacto¹⁸. Richard Pinhas narrou que o viu arrancar páginas de livros que o interessavam naquele momento para não ter que carregar o livro todo. Além de doar outros a pessoas interessadas, alguns eram raros, outros até dedicatórias possuíam.

Talvez durante o trajeto da casa de Deleuze até Vincennes, Pinhas o ouvisse relatar como ele havia começado a preparar aquela aula no domingo de manhã, às vezes até no sábado, fazendo notas, destacando trechos de livros. Era toda uma preparação intensa com um objetivo específico: Deleuze pensava que a aula deveria ser musical, soar como um concerto musical por que assim poderia lhe trazer momentos de inspiração. A aula soando como uma música que a qualquer momento pode fazer acontecer algo que inspire, precisa ser previamente criada, preparada. E mais, preparada a cada vez, sempre nova, a aula não pode ser uma mera reprodução de um conteúdo.

Deleuze afirmou que, durante as aulas, estes momentos de inspiração podiam ser efêmeros, mas eram buscados porque o professor tem que achar interessante o que ensina, precisa ficar fascinado com o que está dizendo. Para

¹⁸ Este e outros depoimentos sobre as aulas de Deleuze foram extraídos da biografia escrita por François Dosse. pela obra *Jaegle além do depoimento Abecedário*, letra P de professor.

falar com entusiasmo. Desse modo, se fosse possível extrair uma primeira característica das aulas do professor Deleuze seria esta: é preciso dar aulas sobre o que se busca, estar preparado, para fazer da aula um momento de inspiração e de experimentação dos problemas que se busca.

Frederic Astier que se debruçou sobre as mais de 400 horas gravadas dos cursos de 1979 a 1987 destacou este primeiro ponto abordado aqui

O estilo Deleuze. Alguém pode dizer que seus cursos o permitiam experimentar sequências lógicas, aquelas dos seus futuros livros, mas a uma velocidade inversa do professor brilhante. Muito lentamente, por fluxo e refluxo, ele avançava, recuava. Deleuze claramente seguia notas, muito precisas, mesmo se as suas referências de edições, de datas ou de páginas eram lacunares. Seu curso era experimentação no sentido forte. Ele ouvia se as conexões eram feitas ao longo do tempo, nos pequenos olhares iluminados. (2006, p. 8)

A observação de Astier de que Deleuze parecia experimentar nas aulas as sequências lógicas que lançaria nos seus livros reforçam este primeiro aspecto do professor Deleuze que dava aulas sobre o que se buscava. Até em sua última aula, pode-se experimentar a abertura ao novo e a busca por inspiração quando disse que: “Esta história da música me dá pontos de partida que não teria sem esta sessão de trabalho de hoje” (DOSSE, 2009, p. 467). Suas últimas palavras de sua última aula apontam este campo intensivo da aula preparada para fazer surgir inspirações para àquilo que se busca. A aula parece um encontro, que só poderá fazer pensar, se o professor estiver “a espreita”, esperto para o que poderá surgir.

Ao assistir as gravações videográficas das aulas, pode-se notar o numeroso público que se espremia para assistir às aulas de Deleuze. O filósofo, ao chegar, precisava solicitar educadamente que afastassem alguns gravadores em cima da mesa para que pudesse repousar a pasta com seus livros e, às vezes, seu chapéu preto. Suas aulas eram livres, sendo constante a presença de alunos de outras graduações, além de muitos estrangeiros, alunos sem o diploma do ensino médio

e também qualquer um que passando por ali, se sentisse atraído pela voz do professor.

A sala estava sempre lotada, muitos gravadores e fumaça. Fumava-se muito, os alunos e, às vezes, Deleuze. Talvez fosse o cigarro o que engrossou sua voz, fazendo parecer a alguns alunos como uma voz ameaçadora de castelos fantasmas. (JAEGLÉ, 2006, p. 10)

Quando começa a falar, Deleuze dava suas aulas de memória, não precisava mais das fichas que preparara desde domingo. A performance de memória dava a impressão de que um conceito estava sendo apresentado em ato, apontou Jaegle impressionado como a “sua voz faz ouvir os sentimentos de um pensamento filosófico em ato” (2006, p. 21).

A voz a que se referiu Jaegle foi outra característica importante apontada pelos frequentadores das aulas. Isso porque ela passava por modulações, mudando de tom, eram acompanhadas por suas limpadas da garganta, algumas breves “hãh!, hãh!” ou mais longas “hãããh” e também por pausas silenciosas.

Uma certa rouquidão, limpadas de garganta, algumas brincadeiras, Jaegle não parou por aí. Também um ex-aluno, Jaegle descreveu toda uma dramaturgia das modulações de voz de Deleuze nas aulas. São metamorfoses de tipos, como o obsequioso, grotesco-espectral (o tal castelo fantasma), velho, encantador, ogro, bravo, brincalhão, *clown*. De acordo com Jaegle, as metamorfoses da voz pretendiam prender a atenção do público, para lançá-los no movimento de criação conceitual.

Além desse teatro de vozes que lançava aos seus alunos, Deleuze em uma das aulas ensinou que um conceito é gritado pelo filósofo que o criou. Deleuze modulava sua voz visando a alcançar um sinal vocalizante de uma exclamação imanente e gritar um conceito, como “por que algo ao invés de nada?” é o grito da razão de ser em Leibniz, “tudo é acontecimento” o grito de Whitehead, “o que pode um corpo?” grita Spinoza, mas como entender essa noção? A resposta

aparece na aula sobre Leibniz em 15/04/1980¹⁹:

De certa maneira, o filósofo não é alguém que canta, é alguém que grita. Cada vez que vocês têm necessidade de gritar, penso que não estão longe de uma espécie de apelo à filosofia. O que significa dizer que o conceito seria uma espécie de grito ou uma espécie de forma do grito? É isso, ter necessidade de um conceito: ter alguma coisa para gritar! Será necessário encontrar o conceito daquilo que grita, ali... Podemos gritar mil coisas. Imaginem alguém que grita: “mesmo quando for preciso que tudo isso tenha uma razão” é um grito muito simples. Na minha definição o conceito é a forma do grito.

Um interessante painel é traçado para as aulas: singularmente preparada como concerto musical, é vivenciada através das modulações de voz na performance do professor Deleuze que procurou experimentar as singulares condições de criação de um conceito que foi gritado. Concerto musical, vozes e gritos: será que as modulações sonoras explicam algo sobre suas aulas? Por exemplo, por que ato de dizer um conceito é um grito, um grito filosófico?

Aqui, rapidamente, a música tornou-se grito. A aula preparada como um concerto musical fez surgir um grito filosófico. Por que será? Em *Conversações* Deleuze afirma que “é a imagem do pensamento que guia a criação dos conceitos. Ela é um grito, ao passo que os conceitos são cantos” (*PP*, p. 186 [p. 203]).

Um filósofo é atingido por signos que o forçam a pensar e o pensamento, assim, é violentado. Aquilo que ele diz é por necessidade de querer gritar algo, porque foi acossado por um problema. O grito poderia ser até o problema que força o pensamento a criar conceitos e os conceitos serem os cantos. Aqui se instaura uma questão intrigante ao comparar a afirmação acima com o prefácio a edição italiana de *Mil platôs*, quando Deleuze e Guattari afirmaram que

A filosofia, ela também, não é diferente disso, da cançoneta ao mais potente dos cantos, uma espécie de *sprechgesang* cósmico.

¹⁹ <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=48&groupe=Leibniz&langue=1>. E as duas citações seguintes

O pássaro de Minerva (para falar como Hegel) tem seus gritos e seus cantos; os princípios em filosofia são gritos, em torno dos quais os conceitos desenvolvem verdadeiros cantos (*MP*, vol. 1, p. 9)²⁰

Como Deleuze e Guattari afirmaram que a filosofia começava no meio através de encontros com signos que abriam campos problemáticos, pode-se tomar a noção de princípio da citação acima como campo problemático. Por isso, os campos problemáticos seriam os gritos em torno dos quais o filósofo cria cantos conceituais. É uma pequena variação conceitual, aliás, procedimento rotineiro na filosofia deleuzeana, o filósofo grita o problema que o aflige bem como canta os conceitos que cria para desenvolvê-los. Ou seja, toda uma modulação vocálica, muito ligada a tudo o que é dito dos animais, notadamente os pássaros, na utilização do canto para traçarem um território. Não é à toa que a citação acima aparece o tal pássaro de Minerva. O grito é a expressão do arrebatamento que tira o filósofo do conforto e o força a pensar, o canto já é a expressão dos conceitos que ele cria.

Aliás, Deleuze explicou que o filósofo é o criador de conceitos e estes não são a mesma coisa que o pensamento. Pode-se passar a vida inteira pensando sem nunca criar um único conceito.

Um conceito é cantado quando um filósofo cria “um sistema de singularidades tomado sobre um fluxo de pensamentos”. E quando Deleuze diz que os “conceitos são assinaturas mentais” de seus criadores pode significar que durante a preparação da aula ele buscou destacar as singulares condições de criação e no momento de expor tal processo ele queria vocalizar esse pensar. Neste momento, seria oportuno lembrar do que foi dito acima de que a modulação vocálica de Deleuze procurava apresentar o conceito em ato, como se estivesse expondo seu movimento criativo. Para que isso ocorra ele precisava buscar a “pedagogia do conceito” e esta pedagogia é agora definida como este sistema de

20 O prefácio a edição italiana foi inserido somente na edição brasileira utilizada na pesquisa.

singularidades tomadas sobre um fluxo de pensamentos.

Jaegle parece captar a relação entre sua modulação de voz e o grito estudado no momento de expor sua preparação:

o grito expressando a tonalidade da inspiração filosófica por excelência, a voz do filósofo se encontra atravessada por inflexões violentas visto que seu propósito se aproxima dos princípios da razão e expressa sua competência. Também, no seminário, quando o conceito volta ao seu movimento inicial de inspiração, ele clama pela retomada do seu grito em um transbordamento excessivo de dicção. (2006 , p. 52-53)

“A filosofia tem horror à discussão”, nesse sentido o objetivo da aula era afetar o ouvinte como o grito do filósofo estudado para que ele se sentisse forçado a pensar. Podia ser que ele não entendesse a aula de imediato, mas com o tempo as coisas podiam se conectar e fazer sentido, bastava esperar. Deleuze era obsequioso com as interrupções de suas aulas, mesmo tendo horror à discussão, porém queria que suas aulas se estendessem por semanas, porque as pessoas mudam de uma semana para outra, e a aula, em algum momento, poderia fazer sentido, era necessário apenas aguardar.

Isso porque a aula não precisa ser entendida completamente. Cada um deve pegar aquilo que lhe convém, afinal, não se sabe direito como alguém aprende algo, sob que forças e efeitos se aprende. Deleuze destaca que seu objetivo é “Lançar conceitos que possam ser manejados de vários modos, isso só é possível se eu me dirigir a solitários que vão transformar as noções a seu modo, usá-las de acordo com suas necessidades” (*Abecedário*, P de professor). Como era o caso da senhora que, no relato de Elias Sanbar, ia às aulas de Deleuze porque a ajudavam a viver, sabendo-se que ela não pretendia elaborar nenhum texto monográfico, mas sim, a seu modo, as aulas a ajudavam a viver (DOSSE, 2009, p. 465). Aqui é afastada a imagem do aluno como predisposto a aprender.

Se se pudesse extrair uma segunda característica das aulas de Deleuze seria esta: não é possível saber previamente como alguém aprende algo, lançam-

se os conceitos na expectativa que eles afetem alguém em algum momento. Por isso, a aula do professor era pensada como um movimento, “um movimento no qual o ideal não seja ter noções garantidas, assinadas e repetidas pelos discípulos” e sim para que estes sejam afetados de duas formas: a primeira que manejem os conceitos à sua maneira, usem-nos do modo que precisarem e de acordo com as suas necessidades; a segunda seria que Deleuze queria que seus alunos aprendessem a ser felizes com a sua solidão, queria “reconciliá-los com sua solidão”.

Talvez, no segundo caso, estivesse operando aquela noção que aparece em *Conversações* e em a *Imagem-tempo* de que, nesta contemporaneidade com uma superabundância de imagens, dados, informações, seja preciso criar vacúolos de não-comunicação (*PP*, p. 162 [p. 177] e p. 217 [p. 238]). Um silêncio que possibilitasse aos alunos ouvir as modulações vocais do professor querendo capturar os cantos e gritos dos filósofos estudados.

Porém, além dos efeitos vocálicos, existe um modo particular de colocar os problemas intensificados por perguntas motivadoras: um “por quê?”, repetido inúmeras vezes, e “o que isso quer dizer?”, parecem instigar o público a esperar a chegada de um conceito ou de um problema. Essas perguntas também são efeitos da performance de Deleuze quando quer fazer com que sua audiência seja testemunha da criação filosófica, como se a fala fosse uma vocalização do pensar fazendo reviver o processo de criação de tal ou qual conceito.

Jaegle relata que as questões fetiche e as modulações da voz geram uma suspensão da reflexão para que uma tensão seja criada, tensão que é o “momento de sofrer as condições de emergência de um conceito e não de o compreender. O conceito não resulta de uma dedução razoável que será o *happy end* da empresa filosófica” (2006, p. 19).

É preciso mostrar que o grito filosófico é forçado por problemas, e as perguntas são uma forma de chamar a atenção para eles. Talvez aqui esteja uma terceira característica da aula de Deleuze: o professor precisa criar problemas,

entender que o pensamento filosófico é forçado por eles e elaborar perguntas é evidenciá-los. Essa violência do problema, como já foi dito, é um grito e faz do conceito criado como resposta um canto. Afinal, pensar não é de graça, nem espontâneo, é um susto. E esta característica o aluno há de incorporar, pois também é necessário que haja criação de problemas por eles.

Boa parte das aulas de Deleuze está gravada e disponível em *websites* e em livros quando transcritas e editadas, constituindo, inclusive, uma das fontes de estudo de sua filosofia. Aqui não se pretende fazer um estudo aprofundado de seu método de aula, o que está bem elaborado por Claude Jaegle e Frederic Astier, para citar apenas alguns exemplos. A tarefa foi recorrer às aulas para suscitar variações numa pedagogia do conceito e esse processo mostrou três características das aulas de Deleuze: um curso sobre o que se busca, não se sabe como alguém aprende algo e a necessidade de se ter problemas para criar conceitos.

Combinadas as três ideias, pode-se afirmar que nas suas aulas Deleuze evidencia uma “pedagogia do conceito” como o destaque das singulares condições de criação conceitual, por isso o filósofo troca a explicação técnica do conceito pela tensão e movimento criativo de sua imanência, assim como faz o filósofo ao escrever seu texto, de acordo com Jaegle nas aulas há uma “dicção de conceitos, como testemunha de pensamento em ação é realmente bem o coração dos seminários. Os momentos para explicar, de importância pedagógica, não são representativos do estado de espírito e das forças no trabalho de elaboração conceitual” (2010, p. 23). A performance de Deleuze parece estar ligada à sua própria concepção de filosofia e se esta é criadora de conceitos, uma aula de filosofia precisa ser um encontro com um processo de criação.

7.2 Uma aula sobre aprender a amar e nadar

O contato com o professor Gilles Deleuze, com sua prática em sala de aula, revelaria algum traço característico de como o autor lida com a história da filosofia? No caso específico da presente tese que procura extrair a problemática envolvida na complexa noção de “pedagogia do conceito”, a pergunta acima torna-se ainda mais pertinente.

Porém, há um vasto conteúdo transcrito relativos aos anos que Deleuze ministrou cursos em Vincennes e fazer um estudo sobre tal coletânea de aulas pode-se constitui um interessante trabalho de pesquisa, mas para o âmbito desta tese o que se procurou fazer foi encontrar alguns traços peculiares do professor Deleuze, através dos já citados Dosse, Jaegle e da entrevista *Abecedário*. E acrescentar a leitura de uma aula específica que pudesse ajudar na modesta tarefa de lidar com a noção de “ pedagogia do conceito”.

Portanto, foi escolhida a aula de dezessete de março de 1981, uma aula sobre Espinosa, na qual os exemplos conhecidos de nadar e amar reaparecem.

Logo no começo da aula, Gilles Deleuze diz que pretende “extrair” algumas consequências de uma “fórmula” que considera célebre em Espinosa: “nós sentimos e experimentamos”, sendo que uma há pergunta vibrando nessa fórmula que seria “qual a relação entre ontologia e ética?”.

A aula começa desse modo, com uma espécie de listagem de problemas que Espinosa colocou e que o leitor Deleuze pretende seguir como se fosse um fluxo.

A seguir, Deleuze faz uma exposição de uma relação entre dois pedaços da filosofia de Espinosa que são as dimensões da individualidade e os gêneros do conhecimento. E é neste ponto que a aula passa a se referir aos leitores de filosofia e não mais aquela leitura em particular, afirma Deleuze

Ora, Espinosa não diz nunca, porque não precisa dizer, mas nós os leitores, somos forçados a constatar uma curiosa harmonia, entre o que? Entre essas três dimensões da individualidade e o que ela denomina em outra ocasião, os três gêneros do

conhecimento²¹.

Deleuze afirma, ainda mais explicitamente, que “gostaria também que vocês deduzissem disso regras para a leitura de todos os filósofos” e que esta seria uma “modesta tarefa”. Basta entender que um filósofo não pode, ao mesmo tempo, dizer alguma coisa e explicar o que está dizendo. Ora, o que Deleuze parece deixar aqui como uma dica é que o leitor (e o professor) de filosofia deve encontrar correspondências entre partes dos conceitos do filósofo estudado uma vez que este não diz explicitamente essas relações. Só que uma leitura intensiva precisa encontrá-las, por isso afirma que “a história da filosofia deve dizer o que o filósofo não disse das relações de sua filosofia consigo mesma”. É isso o que também capta Jaegle em seu estudo quando afirma que Deleuze fazia seus alunos perceberem que “um filósofo pode dizer sua filosofia, mas não pode explicá-la” (2006, p. 23).

Em *Conversações* também há a proposta da prática acima, quando afirma que os filósofos ao criarem conceitos, eles não dizem completamente a quais problemas eles tentam resolver. Por esse motivo “a história da filosofia deve, não redizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente subentendia, o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz” (*PP*. p. 170 [p. 186]).

No presente caso, a aula analisa a relação traçada será entre as três dimensões da individualidade com os três gêneros do conhecimento que poderiam ser cartografados assim:

<i>Três dimensões da individualidade</i>	<i>Três gêneros do conhecimento</i>
Infinidade de partes extensivas;	Conhecimento inadequado de encontro das partes exteriores com minhas partes exteriores. São os efeitos de encontros;
As partes estão e relações de	Conhecimento das relações, das suas

21 Disponível em www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=43&groupe=Spinoza&langue=1, acesso em 28/01/2015.

movimento e repouso;	composições e das suas decomposições;
As relações exprimem um grau de potência próprio de minha essência – parte intensiva;	Conhecimento das essências singulares.

Para exemplificar a relação traçada acima, Deleuze recorreu aos seus já conhecidos exemplos de nadar e amar.

No caso do nadador, na primeira relação, Deleuze exemplifica com o caso do encontro inadequado entre um garoto e uma onda. Ou seja, o encontro da onda e suas partes extensivas com um garoto e suas partes extensivas. O garoto diz “mãe, a onda me bateu!” ao ser levado, ao tomar um caldo. Que tipo de relação é essa? O que ela quer dizer? Quer dizer que há um choque, “as partes que me pertencem são sacudidas, recebem um efeito de choque das partes que pertencem à onda”. Este é o primeiro gênero de conhecimento, tem gente que nunca sai dele, é um conhecimento dos efeitos de um encontro, não se aprende muito com ele.

O segundo gênero de conhecimento seria o momento de afirmar “sei nadar”, é um saber fazer, uma espécie de ritmo que se desenvolve quando “eu sei compô-las (minhas relações características) com as relações características da onda”. Desenvolve-se um ritmo de saber se posicionar, saber a hora de mergulhar, a hora de recuar.

Deleuze não deu um exemplo para o terceiro gênero. Afirmou apenas que ele é intuitivo e vai até as essências das quais as relações dependem. Seria este o caso do surfista? Porque ele consegue não só entender as relações do seu corpo com as relações da onda, como consegue desenhar, traçar novas manobras a partir delas. Como se o surfista conseguisse tirar um potencial da onda a partir do desenvolvimento do seu potencial plástico e atlético, já que Deleuze afirmou que “o conhecimento do terceiro grau é o conhecimento que esse grau de potência adquire de si mesmo e adquire dos outros graus de potência”.

Pode-se concluir aqui, por fim, recorrendo a *Diferença e Repetição*, que nada se aprende quando se copia alguém, afirma Deleuze que “nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu” (*DR*, p. 48 [p. 35]). Há algo de misterioso e inexplicável do porque alguém aprende algo. O que apenas se pode dizer é que há uma certa familiaridade, inata ou adquirida, entre os pontos notáveis do corpo, com os pontos notáveis daquilo que se quer aprender, no caso aqui, a nadar.

Então, o professor, um bom professor, é aquele que sabe emitir signos que serão capturados de modos diferentes pelos alunos que de alguma forma misteriosa aprenderão algo. Tais signos tem que ser uma espécie de “faça comigo”, e o interessante aqui é como Deleuze explica a lógica da diferença e repetição através da aprendizagem, ao afirmar que

quando o corpo conjuga seus pontos notáveis com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição, que não é a do Mesmo, mas que compreende o Outro, que compreende a diferença e que, de uma onda e de um gesto a outro, transporta esta diferença pelo espaço repetitivo assim constituído. Aprender é constituir este espaço de encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça (*DR*, p. 48-49 [p. 35])

Notável passagem que explicita como o professor de filosofia não deve repetir o mesmo que foi dito por um filósofo estudado, mas conjugar pontos singulares ditos por ele com os pontos relevantes que afligem a turma. Compreender um outro filósofo passa então a ter duas características: dizer aquilo que ele não disse, aquilo que ele subentendia, mas criando um espaço em que os pontos relevantes dele e dos alunos relacionem-se criando novas possibilidades de aprendizagem.

“Ondas e amar, é a mesma coisa”, afirma Deleuze partindo para o outro exemplo. Num primeiro gênero são só efeitos de um corpo exterior ao meu corpo. Deve ser algo como admirar um belo corpo que passa quando se anda pelas ruas. Em um segundo grau, seria quando “você percebe uma estranha felicidade” na

composição das relações características de um corpo com as relações características de outro corpo. Novamente, não há um exemplo para o terceiro gênero do conhecimento. Será que seria como o português Fernando Pessoa quando cria o verso “todas as cartas de amor são ridículas”. Ele extraiu um potencial poético afetado pelo potente amor que leva a escrever cartas elogiosas ao outro pelo qual se apaixona.

Nadar e amar são exemplos que aparecem em outros textos de Deleuze e de Deleuze com Guattari, eles vem para ajudar o professor Deleuze a dizer aquilo que Espinosa não tinha como dizer, a saber, que as três dimensões da individualidade estão em relação com os três gêneros do conhecimento.

A aula continua, Deleuze ainda fará uma aproximação entre essas três relações e a questão ética, ao afirmar que cada uma delas são maneiras de viver e que nem todos chegam ao terceiro nível.

Então, haveria aqueles que ao longo da vida só se relacionam inadequadamente com efeitos das coisas nas suas partes extensivas. Há aqueles que conseguem compor relações entre suas partes e as partes extensivas do mundo, mas ainda aqueles que conseguem desenvolver um potencial, traçam uma relação intensiva com o mundo, abrindo novas formas de viver.

O objetivo da presente análise não era pensar a filosofia de Espinosa, mas sim tentar extrair os elementos didáticos do professor Deleuze e observar se eles entram em relação com sua proposta de uma “pedagogia do conceito”. Isso posto, poderia ser listado da seguinte maneira: ensinar algo que se busca, não se sabe como alguém aprende, é necessário criar os problemas, explicar algo que o filósofo não tinha como explicar enquanto criava sua filosofia e emitir signos.

Na aula destacada, o problema criado por Deleuze foi traçar a relação entre a ontologia e a ética que era algo que ele buscava, através da correspondência das três partes da individualidade com os três gêneros do conhecimento, que era algo que Espinosa não explicava e acabou lançando signos sobre o modo de ensinar um filósofo, que talvez esta tese tenha estabelecido relações.

Capítulo 8 - Um professor à espreita

A partir do que foi exposto nos capítulos precedentes, sobre Cossutta, sobre o estilo e sobre as aulas de Deleuze, o que se pretende agora é experimentar procedimentos para uma aula afetada pela “pedagogia do conceito”.

Para Deleuze, a elaboração de uma aula era um ritual em um processo de busca de momentos de inspiração. Para tanto, ele revela que realizava ensaios, experimentava, demorava um longo tempo se preparando para que durante a aula, tivesse ao menos cinco minutos de inspiração. Fazia parte desse planejamento ter em mente que o ideal seria se expressar com entusiasmo, considerando interessante ou fascinante o que dizia.

Deleuze ainda propôs que o aluno precisava lidar com a sua solidão e ficar à espreita, entre os cantos e gritos da aula, com algo que lhe fizesse sentido.

É importante o professor expor aos alunos sua visão, o seu modo de pensar e apoderar-se dos textos e conceitos dos filósofos, porém com a ressalva de não se transformar em um professor que lhes dá palavras de ordem ou que monta uma escola de interpretação certa das filosofias. Por isso, já alertava Deleuze um movimento, onde “o ideal seja não ter noções garantidas, assinadas e repetidas pelos discípulos” (*ABC*, letra P), mas sim criar um campo de experimentação.

No platô *Postulados sobre a linguística*, há uma referência explícita ao professor que aparece como emissor ou transmissor de palavras de ordem. Diz Deleuze que “a professora 'ensigna', dá ordens, comanda” (*MP*, vol. 2, p. 11 [p. 95]). Porém, nas derradeiras frases do platô, Deleuze e Guattari indicaram que há uma possibilidade de criar “palavras de passagem”, ou antes, de arrancar um uso de passagens das palavras de ordem, ao afirmar que

existem senhas sob as palavras de ordem. Palavras que seriam como que passagens, componentes de passagem(...) A mesma coisa, a mesma palavra, tem sem dúvida essa dupla natureza: é preciso extrair uma da outra: transformar as composições de ordem

em composições de passagem” (*MP*, vol 2, p. 59 [p. 135]).

Parece que é criada uma figura para o professor que não seja aquele emissor de palavras de ordem, mas aquele que extraia senhas, palavras de passagens? É como alguém que anda à espreita de afetos que podem dar o que pensar para os seus alunos e também à espreita dos que eles próprios podem vir a lançar. Talvez o professor deva ter em mente que a sala de aula necessita ser um espaço-tempo dinâmico onde se possibilita a experimentação de encontros com algo que dá o que pensar, desde que se esteja à espreita. Uma espécie de território, onde cabe ao professor iniciar o seu traçado e aos alunos desterritorializar e reterritorializar.

Aqui é pensada a prática do professor em sala de aula diante do desafio do ensino de filosofia levando em conta duas tarefas: a primeira, como organizar o conteúdo, desdobrado no modo como ele o apresenta aos alunos e dispõe o ambiente de aula; a segunda, como se relaciona com os textos filosóficos, desdobrado no modo como se relaciona com a história da filosofia.

Nota-se nas entrelinhas, que o ensino de filosofia precisa ter textos de filosofia e conceitos de filósofos. Isso faz do professor um leitor de textos filosóficos e com a capacidade de fazer recortes nos textos para apresentar aos alunos. E, levar em conta ainda que há uma distinção entre os não-filósofos obrigados ter aulas de filosofia (o ensino básico, por exemplo) e os iniciados (uma graduação em filosofia, por exemplo).

Assim, seria interessante manter os alunos conectados ao trabalho filosófico de pensar a partir de encontros com o que dá o que pensar, traçando o ambiente da sala de aula como um território de experimentação de encontros. O professor poderia levar objetos, filmes, jornais que sirvam de agente emissor de questões que ele pode intensificar para serem signos. Ele precisa estar sensível diante de alguns dos signos que escolhe levar e àqueles que são desprendidos nesses encontros preliminares. Por outro lado, o professor precisa ler e selecionar

filósofos que possam dizer algo a este rizoma que se forma na aula. Um trecho, uma frase, uma anedota, um parágrafo, um aforismo, um fragmento de texto devem fazer parte da composição da aula para que ela seja efetivamente de filosofia. Se não se atrelar a aula de filosofia ao contato com dado conceito de determinado filósofo, não se estará dando aula de filosofia.

É necessário ir ainda mais longe e propor que a leitura dos textos filosóficos precisa levar em conta a articulação do que foi citado acima entre a parte intensiva do conceito e a extensividade do texto. Já foi dito anteriormente que a noção de “pedagogia do conceito” deve expressar um complexo intensivo e extensivo, a saber, um complexo situado entre a performance do conceito no texto lido e o movimento no pensamento que ele possibilita. Quando se está diante de um conceito e do texto em que o filósofo apresenta os componentes necessários para a sua sustentação, já se está diante da extensividade do pensamento ficando necessária a interação com a intensividade na qual ele foi criado.

8.1 O problema do ensino de filosofias

Um dos problemas que surge quando se concebe um ensino é a questão dos modelos. Afinal, propor o ensino é levar em conta quais tipos de posturas, condições, procedimentos são ensináveis. Para algo ser ensinável, é necessário invariavelmente se tornar um modelo mais ou menos estável? Num primeiro olhar, parece que sim. Ensinar seria organizar e selecionar certos pontos de vista a respeito de um assunto que se deseja ensinar e passá-los adiante. E quando o pensamento em questão é o de Gilles Deleuze e Félix Guattari ? Para quem o pensamento filosófico é aquele que, forçado por um fora repleto de acontecimentos intensivos e heterogêneos, cria conceitos? Nesse caso, ensinar filosofia seria possibilitar encontros com o pensamento conceitual? De que modo proceder para inspirar esses encontros? Seria uma “pedagogia do conceito”?

Todo o trabalho de análise realizado até aqui pode servir para experimentar procedimentos para um ensino de filosofia levando em conta a problemática em torno da noção de “pedagogia do conceito”. Pensar o ensino de filosofia desde que não se tenha a pretensão de propor um modelo, pois como os próprios filósofos estudados queriam, a filosofia deve se manter aberta ao infinito e ao novo.

Primeiro de tudo, cabe resumir aqui o que foi dito ao experimentar a noção de “pedagogia do conceito”. De certo modo, significou enxergar alguns aspectos da concepção de filosofia proposta por Deleuze e seu parceiro Guattari, que vem a ser encará-la como criação conceitual. A postura de professor de filosofia que adota esta perspectiva de que a “a filosofia é devir, não é história; ela é coexistência de planos, não sucessão de sistemas” (Qf, p. 72 [p. 59]) considera os filósofos por apresentarem suas criações, cada uma com suas singularidades e problemas coexistindo. Um conceito, seu poder de afetar é o que mede a sua importância, sendo que um conceito de um filósofo pode afetar ou não, dependendo do grau de abertura ou afetação que se pode sentir por ele.

Com o cotidiano imerso em um sistema tecnológico como a *internet*, a rede mundial de computadores e o seu sistema de processamento e arquivos de dados, pode-se compreender melhor a ideia de coexistência. “A filosofia é coexistência de planos” da frase destacada acima poderia ser um índice dessa era: poderia se considerar todos os filósofos como coexistindo onde acessamos cada um conforme os interesses que podemos vir a ter por eles? A história da filosofia seria, mais ou menos, como um *site*, onde se é atraído por um *link*, em uma tela repleta de *links* e que se pode ir e voltar conforme os interesses, ou ser guiado de nó em nó por caminhos imprevisíveis, como um rizoma.

Não é mais imprescindível aprender os filósofos como se sucedendo na história desde os mais primórdios expoentes pré-socráticos até os dias de hoje, uma história da busca da verdade e do exercício da razão como costumeiramente querem fazer acreditar. Não, definitivamente não. Hoje é possível outra

perspectiva disso tudo e conceber os filósofos como criadores de conceitos, cada um com suas transformações, agitações e devires, e todos coexistindo, sendo acessados ou não, de acordo com a sensibilidade que se pode desenvolver por eles.

E é quando são reconhecidos como criadores de conceitos é que a noção de “pedagogia do conceito” torna-se importante, pois com ela, Deleuze e Guattari podem explicar como entendiam as singulares condições dessa criação conceitual. Para uma proposta de ensino de filosofia que leva em conta a problemática extraída desta noção, é importante destacar dois pontos:

a) a “pedagogia do conceito” é uma forma de pressupor o pré-filosófico, isto é, uma maneira de conceber o que significa pensar, como uma experimentação de um pensamento que não possui pressupostos, porque começa e recomeça a cada encontro com signos que abrem um novo campo problemático que o força a pensar;

b) a “pedagogia do conceito” refere-se às singulares condições de criação e sustentação de conceitos – dos diferentes conceitos dos diferentes filósofos.

Desse modo, a aula de filosofia precisa conter campos problemáticos e criações conceituais. Na aula de filosofia é preciso levar em conta o pensamento filosófico como aquele que começa e recomeça a pensar forçado a cada encontro. E, então, a aula precisa ser um local de encontros: alunos, professor, filosofias, signos do contexto em que se vive.

Os signos podem vir de muitos lugares, inclusive dos alunos. Há uma multiplicidade de afetos possíveis. Cada um pode se sentir forçado a pensar sobre qualquer problema, sobre qualquer signo. O professor poderia estar sensível aos signos circundantes em sua sala de aula. Todo professor poderia fazer da aula um campo de experimentação de signos filosóficos, pois se aprende por intermédio dos signos, mas não se sabe como uma pessoa aprende. Então um professor pode tentar criar um ambiente de aula que propicie o encontro com signos. Signos filosóficos que afetarão heterogeneamente seus alunos. E apesar da abertura do

resultado, o professor precisa pensar no que vai oferecer, quais signos serão escolhidos para emitir. E pelo que se viu até aqui, o regime de signos da filosofia são seus conceitos e as condições de sua criação, a saber, as “pedagogias dos conceitos”.

O professor também poderia levantar as possíveis criações conceituais que sirvam como potencializadores desse pensamento já inicialmente afetado. Assim, pode recorrer a esta ou aquela criação conceitual dos filósofos da história da filosofia. Quando recorrer a ela, deve manter a perspectiva de que os filósofos criaram conceitos que para serem notáveis possuem algumas condições, uma certa “pedagogia”, que seria a criação do seu nome, os problemas que forçaram a existir, a imagem que fazem do que significa pensar, os seus componentes que são suas variações intensivas marcadas pelos infinitivos verbais. Isso tudo na tentativa de dizer que cada conceito de cada filósofo visa expressar um acontecimento da vida. Os acontecimentos como transformações incorpóreas, devires, mudanças que a vida incessantemente coloca diante de todos e que podem fazer pensar, ou não. Afinal, o contrário da filosofia é a besteria e o sem sentido, aquilo que não faz pensar.

Bianco esclareceu este ponto na passagem abaixo:

O pensamento cria; não reconhece, não encontra (não re-encontra) soluções de problemas postos e já feitos como faz um aluno com o professor, mas põe problemas sempre novos e, com eles, as suas soluções. Os elementos privilegiados do pensamento não são mais, portanto, as categorias de verdade e falsidade, características da representação, mas as do sentido e do não-sentido, do interessante e do não-interessante (como elementos de juízos de valor). Ao mesmo tempo, é preciso substituir a inadequada categoria de erro, que deriva do modelo cognoscitivo do aluno, pela de estupidez (*bétise*) e de baixeza do pensamento. (2002, p. 14)

A noção de “pedagogia do conceito” comporta esses movimentos todos e, por isso, serve ao ensino de filosofia. É uma experiência possível para o nível

médio e, ao mesmo tempo, no superior, para os graduandos em filosofia, com as adaptações necessárias, já que este nível deve se ater mais ainda nas condições de criação e nos estilos dos filósofos ampliando a quantidade de conceitos e a leitura das obras.

Não existem filósofos que não podem ser experimentados pelos alunos por serem complexos demais, talvez exista uma falta de afinidade por parte daquele que quer estimular o contato com tal ou qual conceito que não lhe permite criar um ambiente com signos que afetem os alunos. Como já proposto ao longo do texto, a função do professor não é ensinar a pensar, mas ensinar a ficar à espreita dos signos que podem expressar acontecimentos pensáveis e estabelecer singulares relações intensivas com eles, recorrendo a leituras extensivas/intensivas da história da filosofia.

Nesse sentido, um professor poderia fazer leituras intensivas dos filósofos que tem afinidade, poderia também ir à aula preparado para aquilo que quer buscar com a filosofia – dois procedimentos destacados nos capítulos anteriores – para, desse modo, conseguir mostrar que talvez seja necessário um pouco de silêncio e solidão para ouvir, ouvir o outro e o fora, assim poderia ensinar o que é estar à espreita de signos.

Alguns procedimentos poderiam ser listados através de três perguntas:

a) Como expor os alunos a experimentações de encontros intensivos com o fora?;

b) Como, através do pensamento conceitual, proporcionar momentos de experimentar inovações em si?;

c) Como experimentar leituras intensivas dos filósofos?

Experimentar não é propor um modelo. Cada professor pode resolver a sua maneira estas questões. Isso porque os três questionamentos servem para não perder as diferenças e intensidades do fora que afetam o pensamento e que a filosofia cria conceitos por se colocar diante de um caos intensivo.

Se aprender é experimentar, o professor deve ser um intercessor ao

proporcionar um campo problemático de experimentação de signos. Como criar este campo? Os signos precisam ser recolhidos daquilo que o professor busca, mas também tentar recolher perguntas dos alunos e, ao recolhê-las, tentar intensificá-las para tornarem-se problemas, que entrarão, ou não, em ressonância com conceitos filosóficos. Tentar levá-los a experiência de noochoques, ou seja, estabelecer diferenças de potencial com um fora.

As filosofias não são classificadas como progressivas ou melhores do que outras, mas pelo que possuem de notável e importante para àquele que se sente afetado por elas. Desse modo, para o aluno completamente alheio à experiência do pensamento conceitual, é necessário estimular o seu contato com alguns estilos. Apresentar problemas e conceitos filosóficos para que um aluno iniciante tenha referenciais do que se trata a filosofia. Porém o professor não pode entregar-lhe um saber pronto, mas instigá-lo a construção, tanto dos problemas quanto dos conceitos, e o que ele pode aprender o movimento de criar conceitos e problemas e não os problemas e conceitos.

Neste sentido, Renata Aspis defende a função do professor utilizando o conceito de intercessores:

O mestre, no sentido colocado por Deleuze em relação a Sartre é um intercessor, alguém que intercede no processo de subjetivação do outro de forma potente, que gera questionamentos, desanestesia, que mostra novas formas de pensar e possibilidades de criação. É alguém que faz lembrar-se da vida, da vivacidade da vida, que engendra novas formas de subjetividade, e, portanto é resistência, re-existência. O professor escolar pode ser isso. Alguém que toque, que afete. (2012, p 143)

Intercessores porque apresentam uma abertura ao fazer da aula um campo problemático que favorecem um pensar forçado por problemas e que cria, pois trás um pouco de vida.

8.2 Um começo para as aulas de filosofia

É um desafio o ensino de filosofia que, através Lei nº 11.684 de junho de 2008, se tornou disciplina obrigatória nas três séries do nível médio. No estado de São Paulo, âmbito da produção desta tese, são duas horas-aulas semanais, formando 80 horas-aulas anuais, totalizando 240 horas-aulas em todo o ensino médio. Exige bastante trabalho e criatividade para preparar todos esses encontros. E de alguma forma é necessário começar.

E o começo, aqui, significaria ser afetado pelo fora, como se poderia proporcionar um exemplo da força do fora em um ambiente didático?

Por exemplo: o professor diante da turma diz, “olá, meu nome é André, sou professor de filosofia, filosofia, sabe o que é?, não!?! Filosofia é pensar quando se tem algo que nos faça pensar. Por exemplo, sempre que vejo o córrego que passa perto de casa, enquadrado em muros de cimento, sujo e fedido, eu penso, por que joga-se esgoto na água que a gente bebe? E vocês, o que faz vocês pensarem? Não digam já, pensem, anotem em um pedaço de papel e coloquem nessa caixa – a caixa do que nos faz pensar. Depois vamos puxar as questões para pensar”. Essa caixa pode conter questionamentos que depois o professor vai selecionando e intensificando para tentar transformá-los em problemas filosóficos.

Parece simplista, ou até grosseiro para alguns, mas nesse exemplo ocorre algo importante: pensar é ser afetado por problemas, como afirmou Deleuze. Os alunos precisam elencar, listar o que os afeta, para depois tentar intensificar essas perguntas iniciais e fazê-las vibrar como problemas. Apesar da involuntariedade dos encontros, o professor precisa mediar à criação de um campo de experimentações.

Diante do já citado exemplo (a água do rio que é suja para depois ser limpa), o incômodo inicial pode ser intensificado e tornar-se um problema filosófico e aí ele pode disparar conceitos. Um caso poderia ser o de Tales, sobre a água como princípio de tudo e o próprio conceito de princípio, porque este conceito faz parte do repertório do professor e é notável na história da filosofia e é algo que ele busca. Poderiam ser

utilizados outros conceitos, não se trata de propor um modelo, cada um dá aulas sobre o que se busca e sobre o que encontra nas aulas.

Outro dado importante no exemplo consistiria, já na primeira aula, em reunir problemas dos alunos que o professor deve selecionar para trabalhar ao longo do ano, relacionando-os com o seu pré-planejamento que deve estar relativamente pronto conforme as normas da escola. “Pré” porque deve estar aberto ou permitir brechas aos encontros. As aulas de filosofia só se tornarão interessantes e notáveis ao aluno se ela estiver aberta às suas inquietações.

8.3 A questão dos recortes textuais

Os textos filosóficos serão importantes na perspectiva de uma “pedagogia do conceito”. Visitá-los cumpre o papel de apresentar ao aluno o estilo de um filósofo, suas escolhas de sintaxe, suas palavras. Um trecho pode variar de tamanho conforme a situação, podem ser pequenos para uma hora-aula, porém um professor hoje pode utilizar-se de ferramentas que extrapolem este momento presencial e expandir (com um *blog*, por exemplo) para outras formas de contato com os textos filosóficos.

No ensino básico, trata-se de um contato de não-filósofos com a filosofia, porém no ensino superior será de iniciados e interessados em filosofia, são contextos diferentes. Um professor precisa estar atento a estas diferenciações na hora de pensar os trechos que pretende escolher bem como dos recursos utilizados para ir além da aula.

Por exemplo, caso na caixa apresentada no início da aula aparecesse questionamentos dos alunos sobre “quem sou eu?”, “o que é a existência?”, ou ainda “como diferenciar o sonho da realidade?”. Dependendo do repertório do professor ele pode tentar intensificar estas questões iniciais e propor uma ajuda com o texto sobre o *cogito* cartesiano, longínquo exemplo já explorado no primeiro capítulo da tese, caso fizesse parte do repertório do professor e caso fosse de seu

interesse utilizá-lo, ele poderia recortar tal trecho.

Exemplo 1

Problema (intensificar os problemas da caixa):

O que posso afirmar como verdade sobre quem sou eu, sem medo de errar?

Trecho do texto:

“Posto que os nossos sentidos às vezes nos enganam, quis supor que não existe nada do jeito que eles nos fazem imaginar. E posto que existem homens que caem em erros mesmo raciocinando em torno dos mais simples argumentos de geometria, pensei que eu estava sujeito a errar como qualquer outro e rejeitei como falsos todos os raciocínios usados até então nas demonstrações.

Finalmente, considerando que os mesmo pensamentos que temos quando despertados podem nos ocorrer também quando dormimos, embora neste caso não haja nenhum que seja verdadeiro, decidi fingir que tudo o que entrara no meu espírito até aquele momento não era mais verdadeiro do que as ilusões dos meus sonhos.

Mas logo depois me dei conta de que, enquanto eu queria de tal modo considerar como falsa qualquer coisa, era preciso necessariamente que eu, que a pensava, fosse todavia alguma coisa. Por isso, dado que a verdade Eu penso, logo existo é tão irremovível e certa que não poderiam abalar nem mesmo as mais extravagantes suposições dos cétricos, julguei poder aceita-la sem hesitar como o princípio primeiro da minha filosofia.

De modo que, depois e muito pensar a respeito, e de ter cuidadosamente tudo examinado, é preciso afinal concluir e confirmar que a proposição eu sou, eu existo é necessariamente verdadeira todas as vezes que eu a pronuncio ou a concebo no meu espírito”.

A aula poderá ser um misto entre a sensibilidade do professor em extrair problemas dos questionamentos iniciais dos alunos e trazer conceitos que intensifiquem seu contato com a filosofia e os questionamentos que afetam o professor e que podem ser intensificados pelo professor. Como no caso do exemplo citado a respeito da água, é uma questão que afeta o professor que poderia recorrer aos textos pré-socráticos e recortar trechos do livro de Diogenes Laercio e acrescentar comentários de Nietzsche.

Exemplo 2

Problema:

Água princípio das coisas, porque levar a sério?

Trecho de texto

Tales de Mileto, viveu entre 625 e 558 a.c.

Suas idéias só nos chegaram através de relatos de outros autores.

“A maior parte dos primeiros filósofos considerava como os únicos princípios de todas as coisas os que são da natureza da matéria. Aquilo de que todos os seres são constituídos e de que primeiro são gerados e em que por fim se dissolvem, enquanto a substância subsiste, mudando apenas de afecções, tal é, para eles o elemento, o princípio de todos os seres. Pois deve haver uma natureza qualquer, ou mais de uma, donde as outras coisas se engendram, mas continuando ela a mesma. Quanto ao número e à natureza destes princípios nem todos dizem o mesmo. Tales diz ser a água” (Tales citado por Aristóteles no livro *Metafísica*)

“(…) pois o quente vive com o úmido, as coisas mortas ressecam-se, as sementes de todas as coisas são úmidas e todo alimento é suculento. A água é o princípio da natureza úmida e é continente de todas as coisas, por isso é o princípio de tudo”.(Tales citado por Simplício.)

Componentes do conceito:

tudo é um - representação da unidade pela hipótese

representação – formulação especulativa de algo, duplicar pelo pensamento

algo

unidade – haveria algo que sintetizaria tudo

hipótese – vem da imaginação assim permite a autocrítica e a reformulação

A proposição assere sobre a origem das coisas sem recorrer as imagens e fábulas, sem mitos e alegorias, faz isso criando a idéia que “tudo é um”, sai da comunidade dos supersticiosos e torna-se um filósofo através da investigação da natureza.

E o professor tentará estimular uma leitura intensiva, começando de modo extensivo, destacando o nome dos conceitos: “penso, logo existo” e “tudo é água”, seus componentes como duvidar, pensar e ser; originar, constituir e subsistir; os seus problemas da existência subjetiva e os problemas da origem do mundo. Mas não tem como prever se haverá efeitos intensivos dessas leituras nos alunos, afinal alerta Deleuze, não se sabe como alguém aprende. O professor afetado pela “pedagogia do conceito” tem que manter essa relação tensa entre a extensividade do texto e a intensidade da criação.

8.4 Os exemplos dados na obra *O que é a filosofia?*

Ao longo da obra *O que é a filosofia?*, Deleuze e Guattari deram treze exemplos de como lidavam com os conceitos – tanto os próprios quanto os dos outros. Desse modo, o recurso dos exemplos se torna uma fonte de pesquisa para

esta tese, por se encontrar em uma dobra na qual se pode observar que alguns exemplos ilustram os conceitos dos próprios autores e outros dizem algo sobre períodos da história da filosofia ou conceitos de outros filósofos.

Uma rápida passada pelos exemplos evidencia a dobra citada acima: 1) o cogito cartesiano; 2) a ideia para Platão; 3) a interiorização do conceito de tempo em Kant; 4) a imanência; 5) a imagem do pensamento; 6) o idiota como personagem conceitual; 7) os critérios para julgar Kierkegaard e Pascal; 8) nascimento da filosofia na Grécia; 9) franceses, ingleses e alemães; 10) outras formas de nomear o acontecimento em Peguy, Nietzsche e Foucault; 11) a relação entre ciência e filosofia; 12) crítica a Badiou; e, por fim, 13) as relações da filosofia e da arte, através da música.

Mas, seria possível extrair exatamente o que desses exemplos para lidar com a noção de “pedagogia do conceito”? O que pareceu interessante a esta pesquisa é que os autores fazem alguns apontamentos sobre como lidar com a história da filosofia através da definição do que seria uma “imagem moderna do pensamento”. Mapear estes momentos é o objetivo da tese com relação a estes exemplos.

O primeiro ponto destacado é do segundo exemplo, quando afirmam “a história da filosofia não implica somente que se avalie a novidade histórica dos conceitos criados por um filósofo, mas a potência do seu devir quando eles passam uns pelos outros” (*Qf*, p. 42 [p. 35]). A força de um conceito, como já dito anteriormente, não estaria mais no valor de verdade, para Deleuze e Guattari, que utilizam os critérios de notável ou interessante. Então, a dúvida seria como avaliar algo como notável? Ora, é necessário avaliar como determinado conceito lançado por um filósofo é retomando, modificado ou vai passando por outros filósofos. Um conceito precisa ser um meteoro, como disse em *Conversações* ou uma flecha que atravessa as eras, quando recorre as ideias de Nietzsche.

E, reforçando ainda mais esta posição já demasiadamente destacada nesta tese, o exemplo quatro dá as características da imagem moderna do pensamento,

que deveria renunciar a relação com a verdade, substituindo-a pela intensa e singular criação.

O segundo caráter destacado dessa “imagem moderna do pensamento” é que o pensamento cria forçado por uma violência “de um movimento infinito que nos priva do poder de dizer eu”. Esta violência vem dos signos para o qual o pensamento tem “ríctus, rangidos, gaguejos, glossolalias, gritos que o levam a criar ou ensaiar” (*Qf*, p. 68 [p. 55]).

Ao juntar as duas passagens anteriores, é possível chegar a um interessante arremate da forma como Deleuze e Guattari propunham o trabalho do historiador da filosofia. A posição de que a história da filosofia é uma “arte do retrato” que faz retratos metais, noéticos, maquínicos. E que por isso deve passar pelo estudo dos personagens conceituais, com suas variedades, dos conceitos e suas mutações e dos planos.

Planos estes que devem também ser analisados segundo critérios imanentes, enquanto “uma possibilidade de vida se avalia nela mesma, pelos movimentos que ela traça e pelas intensidades que ela cria sobre um plano de imanência: é rejeitado o que não traça nem cria” (*Qf*, p. 90 [p.73]).

Na última passagem, Deleuze e Guattari inserem-se em um plano de Nietzsche para dizer, por fim, o que acreditavam ser a tarefa do filósofo. Talvez uma mensagem para aqueles que querem se dedicar a esta tarefa cientes das complexas implicações nas quais ela se insere,

Diagnosticar os devires, em cada presente que passa, é o que Nietzsche atribuía ao filósofo como médico da civilização, ou inventor de novos modos de existência imanentes. A filosofia eterna, mas também a história da filosofia cedem lugar a um devir-filósofico. Que devires nos atravessam hoje, que recaem na história mas que dela não povoam, ou antes, que só vem dela para dela sair? (*Qf*, p. 135-136 [p. 108-109])

O historiador da filosofia, o filósofo, devem deixar-se levar por um devir-filósofo. Uma espécie de linha de fuga que escapa aos modelos de justiça ou de

verdade. E que também não imita. Como dirá Deleuze na obra *Diálogos*, “há um devir-filósofo que não tem nada a ver com a história da filosofia e passa, antes, por aqueles que a história da filosofia não consegue classificar”(D, p. 10 [p. 8]).

Este devir-filósofo é aquele que precisa criar um estilo, que precisa de solidão e de encontros. Uma estranha combinação: solidão e encontros. Mas já foi dito nesta tese, os encontros não são com pessoas ou coisas, são com intensidades que atravessam e afetam. O tema da solidão está, talvez, diretamente ligado a inflação de presenças informacionais no mundo contemporâneo, no sentido de que é preciso se isolar do fluxo informacional que atinge a todos através das mídias para conseguir ter encontros que de alguma forma valem a pena.

Será que um professor de filosofia que deseje dar aulas a partir da complexa noção de “pedagogia do conceito” precisa entrar em um devir-filósofo? Deleuze já tinha respondido com Bob Dylan, em *Diálogos*,

Professor, gostaria de conseguir dar uma aula como Dylan organiza uma canção, surpreendente produtor, mais que autor. E que comece como ele, de repente, com sua máscara de palhaço, com uma arte de cada detalhe arranjado e, no entanto, improvisado. O contrário de um plagiador, mas também o contrário de um mestre ou de um modelo. Uma preparação bem longa, mas nada de método nem de regras ou receitas. (D, p. 16 [p. 14-15])

Ao lidar com a filosofia, seja como professor ou como historiador, um filósofo pode lidar com ela sem receitas ou modelos, deixando-se levar por um devir-filósofo no encontro com conceitos que mobilizam o pensar.

Neste sentido é que se vê novamente a crítica a um certa imagem dogmática do pensamento e a valorização de recursos criativos imanentes e menores do que poderia ser chamado de uma pensamento sem imagem.

Para traçar uma linha de fuga, é necessário um devir-filósofo, para lidar conceitos consistentes, uma “pedagogia do conceito” que não é impedida de pensar por uma imagem dogmática. Este parece ter sido o trabalho de Deleuze e

Guattari e, também, o que esperavam de uma imagem moderna do pensamento.

Uma vez que

O que é esmagado e denunciado como nocivo é tudo o que pertence a um pensamento sem imagem, o nomadismo, a máquina de guerra, os devires, as núpcias contra natureza, as capturas e os roubos, os entre-dois-reinos, as línguas menores ou as gagueiras na língua (*D*, p. 21-22[p. 20]).

É preciso coragem para criar filosoficamente no deserto midiático atual. Paradoxalmente, apesar de todas as facilidades e possibilidades de se comunicar atualmente, Deleuze provoca ao propor que o tipo de comunicação que o filósofo poderia desejar são os modelos de Adorno com sua “garrafa atirada ao mar” e de Nietzsche com a “flecha lançada por um pensador e recolhida por um outro” (*PP*, p. 192 [p. 210]). O devir-filósofo deveria incomodar a besteira

Capítulo 9 O problema do pensamento-cérebro

No capítulo anterior, mais de uma vez se é lançado as questões contemporâneas relacionadas à sociedade da informação. A tese pretende trazer aqui esta questão crucial hoje para o professor de filosofia na sala de aula. Em diversos textos, Gilles Deleuze e Felix Guattari tratam do cérebro e suas relações com o pensamento e a filosofia. O que instiga o momento desta investigação é a questão da configuração dinâmica que a inteligência e o pensamento adquiriram neste momento em que velocidade e interação tecnológica são superabundantes.

A princípio, a pergunta é o que pode um cérebro? Limitando um pouco o problema, busca-se saber se há uma imagem que se possa traçar do cérebro que contribua com o ensino de filosofia. Para procurar responder a esses problemas nascentes pode-se instalar nos encontros com as possíveis ressonâncias entre passagens das obras *Imagem-tempo*, *Conversações* e *O que é a filosofia?*.

As três obras mencionam o cérebro e fazem referências a ele como sendo a sede do potencial criativo dos pensamentos. Parece que ambos não concebem o cérebro como mero receptor, captador e intérprete da realidade externa, mas como um produtor criativo e imanente.

Em Gilles Deleuze ocorre uma certa diferença de contexto entre o que é dito sobre o cérebro em *Imagem-tempo* e *Conversações* de um lado e em *O que é a filosofia?* de outro. Isso porque nas duas primeiras obras aparece uma noção de cidade-cérebro para descrever um estado atual das imagens e de suas relações com o fora, com a natureza. Em *O que é a filosofia?*, surge todo o potencial cerebral criativo atrelado ao pensamento no seu combate com ao caos. Desse modo, de início precisa-se pensar a respeito do que se passa entre um e outro dos textos de Deleuze e de Deleuze e Guattari.

O primeiro movimento a ser traçado aqui é o realizado por Deleuze entre as obras *Cinema* e *O que é a filosofia?*, acompanhando uma intrigante diferenciação

entre a deficiência do cerebelo e a criação cerebral encontrada ao longo da obra *Imagem-tempo*²². Para desfrutar dessa diferenciação, é necessário visitar os conceitos de imagem-movimento e imagem-tempo.

Para Deleuze, o cinema promove o encadeamento de imagens e signos, onde as relações que as imagens travam entre si e com o todo do filme expressam pensamentos. No cinema da imagem-movimento, prevalece um esquema sensório-motor, no qual os cortes procuram criar relações comensuráveis entre as imagens e o todo do filme, trazendo um efeito de realidade, um valor de verdade e uma cronologia estável. Desse modo, expressam um pensamento de modo racional que é acompanhado, no decorrer das imagens, pelo espectador. É como se o cinema da imagem-movimento fosse uma janela através da qual se vê o mundo.

O cinema de imagem-tempo opera com outros valores, promovendo novas relações de tempo e de corte, apresenta uma potência de fabulação, de modo que se é convidado a pensar as relações entre as imagens a cada novo corte. Em seu encadeamento o cinema da imagem-tempo oferece quadros nos quais se vê um mundo.

Nos dois casos, porém, Deleuze quer dizer que o cinema opera processos mentais, através de uma psicomecânica de sucessão de imagens e encadeamentos de sentidos. O cinema dá pensamentos aos espectadores.

Se os filmes dão pensamentos, onde começam os problemas? Estes surgem porque um certo cinema abusou de tais procedimentos para impor pensamentos à massa, para pensar no lugar dela. Nesses casos, a psicomecânica do cérebro começa a descrever movimentos por demais “assujeitadores”, controladores e propagandísticos. Os momentos mais marcantes desse assujeitamento controlador podem ir do cinema nazista de Hitler e de Leni Riefenstahl, passando por Hollywood e a moral americana do bom mocismo e chegando à televisão que

²²“Mas estamos sempre rodeando a questão: criação cerebral ou deficiência do cerebelo?” C2, p. 316, [p. 347].

trocou a arte pelo comércio²³. O cinema dá pensamento, mas ele quer também pensar pelo espectador.

Em *Conversações*, em uma carta-crítica a Serge Daney, Deleuze expõe as ideias do próprio Daney a respeito das finalidades da arte relacionadas com seus estudos sobre cinema (*PP*, p. 88 [p. 97]). Embelezar, espiritualizar e rivalizar com a natureza seriam as finalidades da arte e se forem relacionadas com o cinema, ter-se-ia o seguinte: o cinema da imagem-movimento embeleza a natureza, proporcionando as imagens um sentido através do seu fluxo, como se quisesse criar a expectativa de um sentido, como se fizesse a pergunta “o que há para ver atrás das imagens?”; o cinema da imagem-tempo procura fazer ver algo nas imagens, um cinema de vidente que as intensifica e faz dos cortes e da montagem um sistema de mostragem, uma imagem e depois outra; por fim, as imagens eletrônicas da televisão e do vídeo que configuram um novo modo omnidirecional de prolongá-las e rivalizá-las com a natureza.

Por duas vezes, nos parágrafos anteriores, são citadas as características de um novo regime de imagens que não é muito desenvolvido por Deleuze, mas são parte de uma notável investigação acerca das imagens do vídeo e da televisão e as suas relações com o pensamento.

Neste terceiro momento, o vídeo e a TV tornaram-se o principal veículo emissor de imagens, o olho-natureza foi substituído pelo cérebro-cidade. Na citação abaixo, tem-se este caminho conforme descrito acima, podendo-se chegar ao foco de interesse que é o potencial do cérebro:

As novas imagens já não tem exterioridade (extracampo), tampouco interiorizam-se num todo: têm, melhor dizendo, um direito e um avesso, reversíveis e não passíveis de superposição como um poder de se voltar sobre si mesmas. Elas são objeto de uma perpétua reorganização, na qual uma nova imagem pode nascer de qualquer ponto da imagem precedente (...) A organização do espaço perde suas direções privilegiadas (...) em

23 C2, p. 313, [p. 344]. e Mauro L. Rovai. *Imagem, tempo e movimento*. Os afetos "alegres" no filme *O Triunfo da Vontade* de Leni Riefenstahl. São Paulo: Humanitas/USP - FAPESP, 2005, conclusão.

favor de um espaço omnidirecional (...) e a própria tela, mesmo se ainda conserva a posição vertical por convenção não parece mais remeter à postura humana como uma janela ou ainda um quadro, mas constitui antes uma mesa de informação, superfície opaca sobre a qual se inscrevem 'dados', com a informação substituindo a natureza, é o cérebro-cidade, o terceiro olho, substituindo os olhos da natureza. (C2, p. 315 [p. 346-347]).

Sabe-se que a tela já não mantém a postura humana como janela e quadro. As telas agora são portáteis e interativas respondendo aos toques. Mas não é dos aparelhos que se quer tratar aqui. Mas sim do cérebro, da sua relação cérebro-cidade-dados, do cérebro associado à cidade, como a metrópole movimentada que nunca para, esta cidade-mundo que são as grandes metrópoles (como Nova York, Tóquio, São Paulo...) que repetem, mais ou menos, a mesma cultura e os mesmos dados em movimento. Pelo cérebro deslizam os fluxos de dados da *web*, dos *smart-phones*, dos *downloads*, dos *videogames*, das TVs, das propagandas. Vive-se um momento em que o mundo informacional substituiu a natureza:

Como você diz, 'nada mais acontece aos humanos, é com a imagem que tudo acontece'. Também se poderia dizer que o par natureza-corpo, ou paisagem-homem, cedeu lugar ao par cidade-cérebro: a tela não é mais uma porta-janela (por trás da qual...), nem um quadro-plano (no qual...), mas uma mesa de informações sobre a qual as imagens deslizam como 'dados'". (PP, p. 97-98, [p. 107-108])

Por que cérebro-cidade? Talvez seja necessário partir da noção de que Deleuze parece percorrer certas idades do cérebro em sua interação com o fora. Se antes a sua interação com as imagens ocorria através de um modo paisagem ou janela por onde se via o mundo ou um quadro que interiorizava relações complexas, há hoje um terceiro estágio, a saber, o pensamento-cérebro conecta-se diretamente com as imagens-dados que se relacionam de todas as formas e de todos os lados possíveis. Parece óbvio que o cérebro já possuía uma posição importante nas outras funções das relações entre as imagens acima descritas, porém, no momento atual, é a própria definição de cérebro que está em

ressonância com a definição das relações entre imagens. De que modo se pode pensar esse desdobramento? Há então um pensamento-janela através do qual se vê o mundo? Há também um pensamento-quadro no qual se vê um mundo? E há um pensamento-cérebro deslizante de dados do mundo?

Então, como se define o cérebro? Este é cheio de nervuras e dobraduras percorridas por impulsos elétricos. Talvez seja a imagem atual do que pode um corpo e um pensamento. Em *O que é a filosofia?*, Deleuze e Guattari relatam que “é o cérebro que pensa e não o homem, o homem sendo apenas uma cristalização cerebral (...) Pensamento-cérebro, os três planos, as jangadas com as quais ele mergulha no caos e o enfrenta” (*Qf*, p. 247 [p. 198]). Aqui se encontra uma questão instigante: por que o que parecia um diagnóstico crítico de uma era, nos estudos sobre as relações entre imagens nas obras *Cinema e Imagem-tempo*, torna-se em *O que é a filosofia?* uma imagem do próprio pensamento?

Sendo que há uma relação a pensar, a relação entre o pensamento-cérebro e o caos, como ela ocorre? Deleuze afirma que existe um caos. Este, como uma razão de ser do pensamento, é formado por variabilidades infinitas cuja aparição e desaparecimento coincidem. O caos é puro amontoado de devires e acontecimentos, mais rápidos que o pensamento o qual precisa assim, de um pouco de tranquilidade e organização. A opinião seria uma primeira expressão da tentativa de se proteger do caos. As opiniões, como associação de ideias distintas, procuram estender um guarda-chuva sobre ele. O pensamento é lento (*Qf*, p 46 [p. 39]) em relação ao caos, por isso se acomoda com os transcendentais e fundamentos.

Porém, Deleuze e Guattari pretendem dar velocidade ao pensamento e encontram três manifestações: a filosofia, a ciência e a arte, as tais jangadas citadas. Cada uma delas compõe com o caos sua razão de ser. E o pensamento-cérebro é a junção desse potencial no homem:

Se os objetos mentais da filosofia, da arte e da ciência (isto é, as

ideias vitais) tivessem um lugar, seria no mais profundo das fendas sinápticas, nos hiatos, nos intervalos e nos entre-tempos de um cérebro inobjetivável, onde penetrar, para procurá-los seria criar (Qf, p. 246 [p. 197]).

A filosofia, a ciência e a arte compõem com o caos, são um caosmos. No sentido de que libera um potencial criativo, cada um a sua maneira: a arte cria variedades, a filosofia variações e a ciência variáveis, para o caos. O que as diferencia dele é que buscam a criação de uma consistência, uma referência e o infinito. Já foi analisado em capítulos anteriores desta tese como se dá a criação consistente na filosofia. O que se pretende aqui é pensar a participação do cérebro nesse processo.

Deleuze e Guattari explicam que “o cérebro é o espírito mesmo”, configurando-se como o plano de imanência e a “faculdade de criação de conceitos” (Qf, p. 248 [p. 198]) o que faz dele algo importantíssimo para a sua filosofia.

Acima foi descrito o pensamento de Deleuze a respeito do cinema que diferenciava a deficiência do cerebelo como sendo os encadeamentos de imagens que pensavam para o espectador e a criação cerebral como os encadeamentos de imagens que faziam o espectador, pensar. Agora, em *O que é a filosofia?*, tem-se o cérebro como responsável pela criação de pensamentos. E essa definição traz alguma novidade com relação à aprendizagem? Talvez sim, afinal os próprios autores a expressam antes do final da conclusão, quando afirmam que:

Verificamos isso mesmo no domínio cerebral por excelência da aprendizagem ou da formação de hábitos: embora tudo pareça passar-se em conexões e integrações progressivas ativas, de uma tentativa a outra, é preciso, como mostrava Hume, que as tentativas ou os casos, as ocorrências, se contraíam numa “imaginação” contemplante, enquanto permanecem distintos, tanto com relação às ações, quanto com relação ao conhecimento; e, mesmo quando se é um rato, é por contemplação que se “contraí” um hábito. É preciso ainda descobrir, sob o ruído das ações, essas sensações criadoras interiores ou essas contemplações silenciosas, que testemunham a favor de um cérebro. (Qf, p. 251)

[p. 201])

Aqui há o testemunho de que é o cérebro o responsável também pela noção deleuzeana, já desenvolvida anteriormente, de que a aprendizagem se dá por interação com signos em um processo de solucionar um problema. O cérebro seleciona e escolhe os signos que quer interagir. O cérebro como uma rede de neurônios seria uma imagem do pensamento atual, em ressonância com a internet e o rizoma?

9.1 Aulas como noochoques

Eis uma imagem do pensamento em que o cérebro passa a ser protagonista, pois insere seu ponto de vista criativo nos processos de interação do humano com o exterior. Tal modelo precisa ir a uma sala de aula, por isso a tese propõe a aula como noochoque, uma forma de traçar um *mise em scène* para a situação de aula para um cérebro criativo.

O termo *noochoque* vem da obra *Cinema*, no capítulo dedicado às relações entre a montagem dos filmes e o pensamento que elas expressam. Lembrando aqui que o prefixo grego *noo-* refere-se à mente, ao pensamento. Para se construir essa noção em Deleuze, são considerados os choques criados exatamente pela montagem do cinema que sequencia as imagens e compõe o todo do filme.

O que Deleuze pretende mostrar ao longo de toda a obra *Cinema* e, especificamente com os conceitos de imagem-movimento e imagem-tempo, é que a sequência da montagem e o encadeamento dos planos com a composição do todo do filme criam processos de pensamento, fluxos de imagens que forçam a pensar por se tratar de um choque entre planos dos quais se pergunta: o que se passou? Existe esse choque porque o cinema consegue produzir um auto-movimento das imagens através da montagem e os planos promovem um

movimento automático das imagens da história que está sendo construída conforme o filme passa.

O cinema da imagem-movimento traçava este efeito por meio de determinados elementos, e o cinema da imagem-tempo por outros. Entretanto, em ambos os casos, a montagem é as relações entre imagens através de um movimento automático e despertavam pensamentos em nós. Assim como um certo tipo de cinema excessivamente preocupado com padrões autoritários (Hitler e Leni Riefensthal) ou comerciais (Hollywood), propiciam um determinado tipo de pensamento, uma espécie de consenso, uma padronização do que pensar. Uma mediocridade que já não causava nenhuma vibração no córtex, já não despertava nenhum pensamento, era uma deficiência do cerebelo.

Então, Deleuze expõe que o cinema pode produzir dois tipos de autonomias: uma espiritual que é a capacidade de expressar e despertar nos espectadores processos de pensamento, e uma psicológica, um pensamento pronto que substitui o nosso próprio.

De que maneira isso pode ajudar a conceber a questão do ensino de filosofia? De modo direto, pode-se traçar um paralelo e dizer que não se objetiva ter alunos capazes de reproduzir processos de pensamento prontos de determinados filósofos, como se a repetição de frases, como “sei que nada sei”, “penso, logo existo” ou “saber é poder” demonstrassem que eles aprenderam algo em filosofia. De alguma forma, é importante despertar o pensamento nos alunos e não entregá-los prontos. Pode-se pensar nos noochoques como este começo, que é estranho e problemático, não podendo ser um consenso, muito menos uma voz autoritária baseada na notoriedade de certo filósofo.

Sebastien Charbonnier ajuda bastante para considerar as aulas como noochoques porque na obra *Deleuze Pedagogue* explora as afirmações deleuzeanas, já expressas aqui referentes às relações entre o pensamento e os signos. Estes forçam a pensar, pois nos involuntários encontros que se tem são criados os noochoques que são a “ocasião de aparição de um elemento

diferencial que cria um deslocamento, uma vibração e permite ao pensamento emergir através das fissuras dos encontros” (2009, p. 49). Por isso, este pensador afirma que “pensar é criar uma diferença de potencial intelectual” (2009, p. 39). Esta diferença de potencial que provoca o choque.

As aulas de filosofia precisam constituir um ambiente onde os alunos sintam seus encontros involuntários despertarem o pensar o qual pode, ou não, encontrar ecos, ressonâncias com outros pensamentos já traçados. Aqui é retomado algo, já mencionado anteriormente como função do professor: este poderia ser um mediador dos signos que possam atingir, ou não, os alunos e com isso criar os noochoques que talvez despertem os pensadores neles.

Não se pode perder de vista porém, uma outra noção deleuzeana gerada com o prefixo noo-: noologia, isto é, estudo dos pensamentos, já tratada aqui nesta tese. Então aqui foram reunidas duas noções através das quais se poderia pensar o ensino de filosofia como uma pedagogia do conceito: noologias, estudos das imagens dos pensamentos dos filósofos através de noochoques, criar deslocamentos, diferenças de potencial que forcem a pensar.

Ora, pode-se começar pelas aulas tentando transformá-las em uma ambiente de encontros com signos a mercê de involuntárias relações com o fora. É importante catalizar as relações professor-aluno que vão se estabelecendo para possibilitar o encontro com os conceitos de determinado filósofo, conseqüentemente, com a imagem do pensamento que ele traçou e quais as singulares condições de criação de seus conceitos: seus problemas, variabilidades intensivas, personagens conceituais. Noochoques e noologia poderiam ser noções bastante importantes para conceber o ensino de filosofia como capacidade de sentir-se impelido a pensar a partir de encontros intensos com o fora e os filósofos como aqueles que criaram uma imagem do que significa pensar a partir de seus encontros.

Conclusão: Pedagogia do Conceito, uma dramaturgia intensiva das filosofias

A presente tese levantou uma série de problemas para tentar pensar as possibilidades que a noção de “pedagogia do conceito” poderia dar ao assumi-la como um dos caminhos possíveis para entrar na filosofia de Deleuze e de Deleuze e Guattari. A tese ainda tinha a pretensão de extrair os problemas os se tomar esta expressão como capaz de dizer algo sobre o ensino de filosofia.

De modo geral, se poderia concluir que a pedagogia do conceito significou para esta pesquisa a expressão de um complexo intensivo-extensivo, a saber, um complexo situado entre a performance do conceito no texto com o movimento intensivo que ele possibilita ao pensamento. Como se fossem dois pólos da leitura filosófica: um deleuzeano (ou deleuze-guattariano) e outro cossuttatiano.

Esta noção coloca como uma tarefa para aquele que se envolve com situações didáticas: uma leitura intensiva que valoriza o acontecimento-problema do ponto de vista da criação filosófica e do envolvimento do leitor com seu campo problemático; e uma leitura extensiva que valoriza um leque de perguntas tecnicamente necessárias na pesquisa das concatenações conceituais da obra estudada.

A expressão usada por Deleuze na aula sobre Spinoza destacada nessa tese, dizia que um filósofo não pode fazer sua filosofia e, ao mesmo tempo, explicá-la. Deleuze mostra que um filósofo não pode criar e, ao mesmo tempo, explicitar as concatenações entre o que está criando e o que já criou em sua vida filosófica. A noção de “pedagogia do conceito” inspira uma leitura da história da filosofia e, ao mesmo tempo, um ensino de filosofia que mantém essa relação tensa e complicada entre a necessidade de, ao lidar com a extensividade do texto, fazer uma leitura intensiva a partir de encontros com determinadas filosofias que abrissem planos de pesquisa sobre as suas singulares construções conceituais.

Desse modo, trata-se de evidenciar uma capacidade conceitual de vibrar entre a dinâmica ontológica de sua criação, através da relação com problemas vindo do fora forçando sua autopoisição, e a didática inteligível de sua sustentação, no ganho de consistência nas relações entre os seus componentes (endoconsistência) e nas suas relações com os outros conceitos da história da filosofia (exoconsistência). Esta leitura evoca um estilo como forma de lançar *perceptos* e *afectos* que vão atingir o leitor com novas possibilidades de pensar, sentir e perceber.

Assim constituída, a pedagogia do conceito serviu a Deleuze e Guattari para fugirem de três poderosos inimigos: a imagem clássica do pensamento, a criação de conceitos a maneira de Hegel e Heidegger e também a criação de conceitos do *marketing*.

Mas a pedagogia do conceito ao se constituir como uma linha de fuga, explicita as condições de entendimento de suas singularidades. A extração de problemas para se conceber uma pedagogia do conceito, como um processo consistente de criação filosófica, propiciou elencar algumas novas formas de ensinar filosofia. Recuperado do estudo de Alain Beaulieu, o subtítulo desta conclusão evoca uma leitura intensiva dos conceitos filosóficos, criando uma imagem do ensino de filosofia como uma tarefa de criar, em nossa contemporaneidade, uma relação afetuosa entre educandos e aquilo que pode abrir novas maneiras de pensar por conceitos. Não esta ou aquela maneira, mas novas maneiras. Dramaturgia da criação filosófica porque cria conceitos que colocam em relação multiplicidades de elementos que afetam intensivamente os leitores como se fossem efeitos. É muito mais um drama e um aion do que um logos e um cronos.

O movimento de terminar pode carregar consigo um convite a continuar a pensar. Continuar, por que a aliança conceitual com determinada filosofia faz mais sentido quando enfrenta problemas contemporâneos àquele que pensa. E, neste momento, um problema que atija o pensar são as condições do próprio filosofar

no século XXI, quando parece que as coisas se constroem e se destroem rápido demais para o pensamento? A partir de tais considerações, surge um problema final: quais as ressonâncias dessas novas maneiras com o momento atual do pensamento filosófico?

Uma pista para responder a este problema pode ser retirada do vocábulo “plano de imanência”, do *Vocabulário* de Zourabichvili quando diz que Deleuze e Guattari queriam um caos como reino do puro acaso de pontualidades de todas as ordens aleatórias e não ligadas. O caos na interpretação de Zourabichvili seria “de certa forma primordial” (2004, p. 75), por onde começa a filosofia para os autores. O caos é pensado como um ambiente em que as pontualidades criam e destroem-se, acontecem num tempo menor que o mínimo de tempo pensável. O caos seria, então, rápido demais para o pensamento?

Ora, o problema do caos já foi extraído pelos caminhos percorridos nesta tese. O pensamento é forçado a pensar esse caos, tenta criar conceitos consistentes para enfrentá-lo. Havia ainda outro problema, também já apontado nesta tese, que trata da crítica do *marketing* como um gerador de um caos de informações e dados que ele mesmo cria para depois lidar com eles através de controles interpretativos, como um movimento da serpente.

Portanto, o que ainda restaria a ser dito nesta conclusão? Uma frase do *Vocabulário* de Zourabichvili abria um caminho. Diz o autor que “toda a vida é, portanto, em primeiro lugar, submetida a dados de todo o tipo” (2004, p. 76). Será que há uma ressonância entre a vida submetida a todo tipo de dados com o caos concebido por Deleuze e Guattari como pressuposto do pensar e ainda com a superabundância de dados nesta sociedade da informação?

Dois textos podem ajudar a pensar esta possível relação, os textos finais *Imanência: uma vida e O atual e o Virtual*.

Zourabichvili constrói sua frase com a ideia de vida, mas que vida é essa? A resposta Deleuze deu no texto *Imanência: uma vida*

“A vida do indivíduo deu lugar a uma vida impessoal e, entretanto singular, que depreende um puro acontecimento, liberado dos acidentes da vida interior e da vida exterior, isto é, da subjetividade e objetividade daquilo que acontece” (*DRF*, p. 361).

A vida é tomada como “uma” vida porque o artigo indefinido quer transmitir a ideia de imanência. Esta não existe em alguma coisa nem para alguma coisa, senão deixaria de ser imanente. E também não depende de um objeto nem pertence a um sujeito. Uma vida assim imanente é entendida como pura virtualidade, cheia de acontecimentos que se atualizam em um estado de coisas.

Neste texto, Deleuze ainda destaca que a consciência “só se torna um fato se um sujeito é constituído ao mesmo tempo que o objeto” (*DRF*, p. 359), desse modo uma imanência é pensada como puros acontecimentos virtuais imanentes liberados, na determinação recíproca do sujeito e do objeto, operada na atualidade do estado de coisas. Por isso que “o plano de imanência é virtual, na medida que os acontecimentos que o povoam são virtualidades” (*DRF*, p. 363). A vida atual de cada um é atravessada por uma intensa vida virtual.

Virtual e atual, que aparecem nessa diferenciação da vida e de uma vida, são o tema de outro texto final de Deleuze. Atual e virtual são uma alternativa deleuzeana ao par real-possível, como já foi explorado anteriormente nesta tese. Os atuais são o estado de coisas presentes, dados, enquanto os virtuais são aquilo que vão além do dado, são o passado, o incorpóreo. Não serão relações de cópia, abstração, ou formatação que se trava entre estas duas partes, mas multiplicidades atuais rodeadas por multiplicidades virtuais. Os virtuais são rápidos demais e forçam a pensar. Então, seria melhor reescrever a frase acima, de modo que ficasse assim: a multiplicidade de vidas atuais são atravessadas por multiplicidades intensas de vidas virtuais.

Ao pensar, um plano de imanência é traçado e opera um corte no caos, projeta um território do que é pensável e é aí que “o plano de imanência compreende a um só tempo o virtual e sua atualização, sem que possa haver aí

limite assinalável entre os dois” (AV, p. 54 [p. 180]). Dessa forma, o pensamento surge na recíproca determinação do sujeito e do objeto no limite do pensável na tênue separação entre o que é virtual e o que está dado.

Caos, virtual e imanência são comparados por Zourabichvili com o fato moderno de que no atual estágio da humanidade a sociedade de controle, através do *marketing*, cria uma multiplicidade de informações. Pode-se de fato aproximar o caos virtual que instiga o pensamento com o caos da sociedade da informação? Outra pergunta pertinente: pode-se aproximar o virtual de Deleuze e o virtual da sociedade informática?

São perguntas difíceis de responder, por isso elas abrem um novo caminho para continuar a pensar com Deleuze e Guattari. Mas, neste momento, é imprescindível concluir. Então, é necessário focar nos problemas que afligem a “pedagogia do conceito”. Assim sendo, parece importante lidar com as diferenciações entre o caos virtual da filosofia de Deleuze e o caos virtual das condições da sociedade atual.

O texto *Post Scriptum sobre a sociedade de controle*, que apresenta a ideia de que no momento atual vive-se um outro estágio de organização social. Este texto faz lembrar outro, o *Sobre a morte do homem e o super-homem*, publicado no Brasil como anexo à obra *Foucault*. E neste último, Deleuze explica que Foucault pensava em formas dominantes que atuam no homem e que eram passíveis de serem periodizadas. Essas formas dominantes são compostas por relações de forças: as humanas (como imaginar, recordar, conceber, querer) e as do fora.

Depois dessas considerações preliminares há a descrição de três épocas com suas definições de formas. A primeira seria a antiga, ou clássica, que teria a forma deus, quando as forças humanas são confrontadas com a força do fora infinita, porque elevável a perfeição.

A segunda forma histórica constitui-se como a forma homem, em que as forças dele relacionam-se com um fora pensado como finitude – a vida limitada

pela biologia, o trabalho pela economia política e a linguagem pela linguística.

Hoje em dia haveria uma terceira formação histórica, qual seja, as forças humanas estão em relação com novas forças do fora, agora por um conjunto dobrado “finito-ilimitado”, isso “se dermos esse nome a toda a situação de onde um numero finito de componentes produz uma diversidade praticamente ilimitada de combinações” (*F*, p. 141 [p. 140]). A genética e a informática são exemplos da fase atual, quando um grupo finito de bases nitrogenadas de citosinas, adeninas, guaninas e timinas geram uma infinidade de seres diferentes ou a partir de um simples código binário 0 e 1, constroem-se uma infinidade de possibilidades computacionais diferentes.

A filosofia deleuzeana ressoa no campo das criações (em artes, ciências-tecnologias e filosofias) que ocorrem na contemporaneidade, mas criações que jogam com componentes finitos passíveis de combinatórias ilimitadas. Exemplo disso, em Deleuze e Guattari, é a ideia de que os conceitos possuem componentes que se combinam ocasionalmente na ocorrência de problemas; na ideia de rizoma com suas linhas diferentemente combinadas; na ideia de corpos sem órgãos como vetores intensivos; na ideia de crivo conceitual capaz de recolher o que pode das variabilidades caóticas; na ideia de heterogênesse; na ideia de lógica do E; na ideia dos verbos no infinitivo...

As ressonâncias não querem dizer que haja identidade ou semelhança entre as diversas criações; não querem dizer que seja possível deduzir cada uma dessas criações a partir da forma dominante, entendida esta, estritamente, como finito passível de ilimitação: sem qualquer referência a um Deus criador ou a uma convergência relativamente ao Homem, essas duas formas que dominaram anteriormente nas atmosferas criativas. Então, a imagem que se pode fazer do filósofo contemporâneo é de que ele enfrenta forças do fora que são finitas-ilimitadas, qual seria a relação dessa ideia com o virtual?

O professor José Gil também se interessou bastante por este tema, como no texto *Um virtual ainda pouco virtual*. Como o próprio título não esconde, ele

acredita que o virtual informático não é complexo como o virtual deleuzeano. Gil explica que o virtual tecnológico tentar guardar alguns traços do conceito deleuzeano, porém é taxativo ao mostrar que a imagem virtual de Deleuze não é a imagem virtual digital da informação e passa a diferenciar as duas. Afirma o autor que, no caso desta imagem,

Estamos nos antípodas do virtual das novas tecnologias (se bem que aparentemente muito próximos): estas querem eliminar o caos e não admitem opacidades na formação da imagem digitalizada, inteiramente controlada como «acontecimento» produzido pela operação de uma linguagem matemática transparente. (...) Assim, as imagens digitais, que resultam das técnicas de simulação do real, podem ser consideradas como réplicas do objecto empírico, mesmo se um certo discurso afirma que são produzidas *ex nihilo*; as suas formas são empíricas, mesmo se o espaço e o tempo em que se movem são, num certo sentido, virtuais. (Gil, 2003, p. 16-17)

As imagens virtuais digitais são controladas, tecnicamente produzidas apesar de quererem parecer como se viessem do nada. As imagens virtuais de Deleuze são rápidas demais para o pensamento porque se constroem e destroem em uma velocidade infinita. Para concluir, portanto, o pensador atual lida com dois tipos de multiplicidades virtuais, as controladas e as rápidas demais.

Tem-se, portanto, uma diferenciação interessante para pensar as condições do pensador neste momento. Primeiro, compreender sua tarefa filosófica como aquela que lida com um caos virtual de acontecimentos onde toda a percepção de um objecto atual se rodeia de um mundo de virtuais, rápidos demais para o pensamento que passa a ficar instigado, forçado a pensar. Segundo, um pensador atual está imerso em uma era digital de informação finita-ilimitada que tenta criar um virtual artificial de controle.

Todo este caminho feito acima procurou mostrar que Deleuze parece sugerir uma nova forma de pensar que vai além do controlado (aquele que busca cegamente os controles interpretativos do *marketing*) e que vai além, também, dos pensadores que ainda se prendem a totalizações interpretativas transcendentais.

O que Deleuze propõe são lutas locais de uma nova forma de pensar colocando em devir o pensamento. Para escapar dos elementos de controle interpretativo do *marketing* ou das totalizações transcendentais, já que ambos julgam poder dar conta da multiplicidade infinita da vida. É necessário um pensamento em devir que permanece aberto as virtuais modificações da vida, procurando, através de uma pedagogia do conceito sempre renovada, criar consistência ao inventar novas possibilidades de vida, de sentir e de pensar uma vida.

Referências Bibliográficas

Bibliografia de Gilles Deleuze

- Empirisme et subjectivité*: essai sur la nature humaine selon Hume. Paris: Presses Universitaires de France, 1953. [*Empirismo e subjetividade*: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2001]
- Nietzsche et la philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1962. [*Nietzsche e a filosofia*. Trad. Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976]
- La philosophie critique de Kant*: doctrine des facultés. Paris: Presses Universitaires de France, 1963. [*A filosofia crítica de Kant*. Trad. Geminiano Franco. Lisboa: Edições 70, 1987]
- Proust et les signes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1964; edições aumentadas em 1970 e 1976. [*Proust e os signos*. 2. ed. Trad. Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitaria, 2003]
- Nietzsche: sa vie, son oeuvre, avec un exposé de sa philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1965. [*Nietzsche*. Trad. Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1985]
- Le Bergsonisme*. Paris: Presses Universitaires de France, 1966. [*Bergsonismo*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999]
- Présentation de Sacher-Masoch*. Paris: Éditions de Minuit, 1967. Inclui "O frio e o cruel", de Deleuze, e *Vénus em peles* de Sacher-Masoch. Reeditado por 10/18. Paris, 1974. [*Apresentação de Sacher-Masoch*. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Taurus, 1983]
- Différence et répétition*. Paris: Presses Universitaires de France, 1968. [*Diferença e repetição*. Trad. Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988]
- Spinoza et le problème de l'expression*. Paris: Éditions de Minuit, 1968.
- Logique du sens*. Paris: Éditions de Minuit, 1969. Reeditado por 10/18. Paris, 1973. [*Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998]
- Spinoza*: philosophie pratique. Paris: Editions de Minuit, 1981. [*Spinoza*: filosofia prática. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002]
- Francis Bacon*: logique de la sensation. Paris: Éditions de la Différence, 1981.
- Cinéma-1*: l'image-mouvement. Paris: Éditions de Minuit, 1983. [*Cinema 1*: a imagem-movimento. Trad. Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985]
- Cinéma-2*: l'image-temps. Paris: Éditions de Minuit, 1985. [*Cinema 2*: a imagem-tempo. Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2011]

Foucault. Paris: Éditions de Minuit, 1986. [*Foucault*. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988]

Périclès et Verdi: la philosophie de François Châtelet. Paris: Éditions de Minuit, 1988.

Le pli: Leibniz et le baroque. Paris: Éditions de Minuit, 1988. [*A dobra: Leibniz e o barroco*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. Campinas: Papyrus, 1991]

Pourparlers. Paris: Éditions de Minuit, 1990. [*Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992]

L'Épuisé. In: BECKETT, S. *Quad et autre pièces pour la television*. Paris: Editions de Minuit, 1992. p. 55-112.

Critique et clinique. Paris: Editions de Minuit, 1993. [*Crítica e Clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997]

L'île deserte et autres textes. Textes et entretiens, 1953-1974. Paris: Éditions de Minuit, 2002.

Deux regimes de fous. Textes et entretiens, 1975-1995. Paris: Éditions de Minuit, 2003.

Com Félix Guattari:

Capitalisme et schizophrénie, tome 1: l'anti-Oedipe. Paris: Éditions de Minuit, 1972. [*O anti-Édipo*. Trad. Georges Lamazière. Rio de Janeiro: Imago, 1976]

Kafka: pour une littérature mineure. Paris: Éditions de Minuit, 1975. [*Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977]

Capitalisme et schizophrénie, tome 2: mille plateaux. Paris: Éditions de Minuit, 1980. [*Mil platôs*. (São Paulo: Editora 34, 1995-97. Vols. I-V. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa, Lúcia Cláudia Leão, Suely Rolnik, Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa]

Qu'est-ce que la philosophie?. Paris: Éditions de Minuit, 1991. [*O que é a filosofia?*. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992]

Com Claire Parnet:

Dialogues. Paris: Flammarion, 1977. [*Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998]

Documentos audiovisuais

Abécédaire (com C. Parnet). Paris: Éditions Montparnasse, 2001. [Versão brasileira, legendada pelo MEC: TV Escola, 2001]

Bibliografia geral

- ALLIEZ, E. *A assinatura do mundo: o que é a filosofia de Deleuze e Guattari?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- ALLIEZ, E. *Deleuze: filosofia virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- ALLIEZ, E. (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- ANGIONI, Lucas. O conceito de essência no livro VII da Metafísica de Aristóteles. Boletim do CPA, Campinas, n3, jan-jun, 1997.
- ASPIS, Renata.P. L. Ensino de Filosofia e e resistência. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Brasil, 2012.
- ASTIER, FREDERIC. *Les Cours Enregistrés de Gilles Deleuze, 1979-1987*. Sils Maria editions, Belgique, 2006.
- BIANCO, G. *Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do conceito*. In "Educação e realidade", V. 27, N° 2, 2003.
- BIANCO, G. *OTIMISMO, PESSIMISMO, CRIAÇÃO1: PEDAGOGIA DO CONCEITO E RESISTÊNCIA*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1289-1308, Set./Dez. 2005.
- BOGUE, Ronald. *Deleuze's Way. Essays in transverse ethics e Aesthetics*. Ashgate e-books, Burlington USA, 2007
- CARVALHO, J.D. *O problema da expressão em Deleuze e Spinoza*. Revista Conatus, Filosofia de Spinoza, Vol 1, n2, dez 1997, p 43-49.
- CARDOSO JUNIOR, Helio Rebelo. *Teoria das multiplicidades no pensamento de Gilles Deleuze*. Campinas [SP : s.n.], 1996. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
- _____. *Deleuze, Empirismo e Pragmatismo - Linhas de Força do Encontro com a Teoria Peirceana dos Signos*. Revista Síntese, Belo Horizonte, v33, p199-211, 2006.
- CHARBONNIER, S. *Deleuze Pedagogue, la fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*. Paris, L'Harmattan, 2009.
- CHEDIAK, K. *Introdução à filosofia de Deleuze*. Londrina: UEL, 1999.
- CHERNIAVSKY, Axel et JAQUET, Chantal. *L'Art du portrait conceptuel. Deleuze et l'histoire de la philosophie*. Classiques Garnier. Paris, 2013.
- CHERNIAVSKY, Axel, *Concept e Méthode. La conception de la philosophie de Gilles Deleuze*. Publications de la Sorbonne, Paris, 2012
- CORAZZA, S.; TADEU, T. (Org.). Dossiê Gilles Deleuze. *Educação e Realidade*, São Paulo, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002.
- COSSUTTA, Frederic. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- COSSUTTA Frédéric. *Pour une analyse du discours philosophique*. In: Langages,

- 29e année, n°119, 1995. pp. 12-39. doi : 10.3406/lgge.1995.1721
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1995_num_29_119_1721.
- COSSUTTA, Frédéric « *Neutralisation du point de vue et stratégies argumentatives dans le discours philosophique* », *Semen* [En ligne], 17 | 2004, mis en ligne le 29 avril 2007. URL : <http://semen.revues.org/2321>.
- CRAIA, Eladio Constantino Pablo. *A problemática ontológica em Gilles Deleuze : (os conceitos de ser, univocidade, diferença e problemático como categorias determinantes da ontologia deleuziana)*. Campinas [SP : s.n.], 1997. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
- DeLANDA, M. *Immanence and Transcendence in the Genesis of Form*. In.: Buchanan, I. *A Deleuzian century?* Durham and London, Duke University Press, 1999.
- DESCARTES, Rene. Discurso sobre o Método. Descartes – vida e obra. Coleção Os Pensadores. Editora Nova Cultural, São Paulo, 1999.
- DESCARTES, RENE. *Meditações sobre Filosofia Primeira*. Coleção Multilíngue de Filosofia da Unicamp. Trad. Fausto Castilho, Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2004.
- DIAS, S. *Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia*. Porto: Afrontamento, 1995.
- DOSSE, Frederic. Gilles Deleuze y Felix Guattari, biografía cruzada. Buenos Aires, fondo de Cultura Economica, 2009.
- DUHÈME, *L'oiseau philosophie*. Belgica, Editions du Seuil, 1997
- ESCOBAR, C. *Dossier Deleuze*. Rio de Janeiro: Hólon, 1991.
- FAVERO, A. A.; RAUBER, J.J.; KOHAN, W.O. (orgs) *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí, Editora da UNIJUÍ, 2002
- FORNAZARI, S.K. *A imagem-cristal: a leitura de Bergson nos livros cinema*. Revista Artefilosofia, Ouro Preto, n9, p93-100, out 2010.
- FOUCAULT, M. *Theatrum philosophicum*. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos II*. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 230-254.
- GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALLO, S. & KOHAN, W. (orgs) *Filosofia e Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GIL, José (2003), “Um virtual ainda pouco virtual”, *Revista de Comunicação e Linguagens*, n° 31 – *Imagem e vida*, Lisboa, Relógio d'Água, Fevereiro de 2003, pp- 11-18
- GIROUX, D.; LEMIEUX, R.; CHENIER, P-L. (orgs). *Contr'hommage pour Gilles Deleuze, nouvelles lectures, nouvelles écritures*. Quebec, Les Presses de l'Université Laval, 2009.
- GUALANDI, A. *Deleuze*. Trad. Danielle Ortiz Blanchard. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

- HARDT, M. *Gilles Deleuze: um aprendizado em filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- JAEGLE, Claude. *Portrait oratoire de Gilles Deleuze aux yeux jaunes*. Press Universitaires de France, Paris, 2006.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Kant – Vida e Obra. Coleção Os Pensadores. Editora Nova Cultural, São Paulo, 1999.
- MACHADO, Roberto. *Deleuze e a filosofia*. Rio de Janeiro : Graal, 1990
- MAINGUENEAU, Dominique, Cossutta Frédéric. *L'analyse des discours constitutants*. In: Langages, 29e année, n°117, 1995. pp.112-125. Doi : 10.3406/lgge.1995.1709
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1995_num_29_117_1709.
- MAINGUENEAU, Dominique. *L'énonciation philosophique comme institution discursive*. In: Langages, 29e année, n°119, 1995. pp. 40-62.doi : 10.3406/lgge.1995.1722
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1995_num_29_119_1722.
- MARTIN, J-C. *Deleuze's Philosophy of the Concrete*. In.: Buchanan, I. A Deleuzian century? Durham and London, Duke University Press, 1999.
- MENGUE, Philippe. *Gilles Deleuze ou le système du multiple*. Editions Kimé, Paris, 1994.
- MURPHY, Timothy S. *Quantum Ontology, a virtual mechanics of becoming*. In KAUFMAN, E. & HELLER, K. J. *Deleuze e Guattari: new mappings in politics, philosophy and culture*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1998.
- NANCY, J-L. *The Deleuzian Fold of Thought*. IN.: PATTON, P. *Deleuze: a critical reader*. Oxford, Blackwell Publishers, 1996.
- NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana, 1980- *Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze*. Campinas, SP : [s.n.], 2012.
- NEGRI, Toni. *Qu'est-ce que la philosophie?* In.:GENOSKO, G. *Deleuze and Guattari, critical Assessments of leading Philosophers*. London, Routledge, 2001.
- ORLANDI, Luiz B.L., *Deleuze trata da filosofia em tempo de cinema*. Jornal diário Folha de São Paulo, Caderno Letras, sábado, 11 de agosto de 1990.
- _____. RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *O que estamos ajudando a fazer de nós mesmos*. In: *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.
- _____. *Linhas de Ação da Diferença*. IN: Alliez, Eric (org) *Gilles Deleuze: Uma Vida Filosófica*. São Paulo, Ed. 34, 2000
- _____. *Por uma ontologia transcendente*. In: *Cadernos de Subjetividade: Gilles Deleuze*, Vol. 1, n°1, PUC-SP, 1996
- _____. *Anotar e nomadizar*. In: Daniel Lins. (Org.). *Razão Nômada*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2005, v. 1, p. 33-75.

- _____. *O filósofo e seus ovos*. Revista Artefilosofia, Ouro Preto, n9, p126-140, out 2010.
- PIOVESAN, A.; EIDT, C.; GARCIA, C.B.; HEUSER, E.M.D.; FRAGA, P.D. (orgs). *Filosofia e Ensino em debate*. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 2002.
- RAHCHMAN, J. *As ligações de Deleuze*. Trad. Jorge P. Pires. Lisboa: Temas e Debates, 2002.
- ROLEZ, Anaïs. *La métaphysique dans la sculpture de Jean Tinguely : mécanique, contradiction et métamorphose comme principes générateurs*. These de doctorat d'histoire de l'art contemporain a l'Universite Europeenne de Bretagne, Rennes 2. Sous la direction de Pierre-Henry Frangne, janeiro de 2015.
- ROLIM, Wiliane Viriato. *A filosofia como discurso constituinte*. Letras & Letras, Uberlândia 22 (2) 47-54, jul./dez. 2006
- SALANSKIS, J-M. *Idea and Destination*. IN.: PATTON, P. *Deleuze: a criticar reader*. Oxford, Blackwell Publishers, 1996.
- SASSO, R. E VILLANI, A.. *Le vocabulaire de Gilles Deleuze*. Les Cahiers de Noesis, Cahiers n3, Librairie Vrin, Paris 2003.
- SAUVAGNARGUES, A. *Deleuze, cartografias do estilo: assignificante, intensivo, impessoal*. IN: Artefilosofia, Ouro Preto, n9, p 20-34, out 2010.
- SCHÖPKE, R. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. São Paulo: edusp; Contraponto, 2004.
- TINGUELY, Jean. *Les Philosophes*. reConnaitre. Pulié à occasion de l'exposition presentee au fort carre – Musee Picasso d'Antibes, Reunion des musees nationaux, Paris 1999.
- ZOURABICHVILLI, F. *Dicionário de Deleuze*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2004.
- ZOURABICHVILLI, F., *Deleuze. Une Philosophie de l'événement*, Paris, Puf, 2004b.