



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

**MATEUS BARBOSA VERDU**

**A PEDAGOGIA DO CONCEITO DE DELEUZE E**  
**GUATTARI**

CAMPINAS

2022

**MATEUS BARBOSA VERDU**

**A PEDAGOGIA DO CONCEITO DE DELEUZE E  
GUATTARI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação

Orientador: MARCELO VICENTIN

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À  
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO  
DEFENDIDA PELO ALUNO MATEUS  
BARBOSA VERDU E ORIENTADA PELO  
PROF. DR MARCELO VICENTIN

CAMPINAS

2022

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

V582p Verdu, Mateus Barbosa, 1988-  
A pedagogia do conceito de Deleuze e Guattari / Mateus Barbosa Verdu.  
–Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Marcelo Vicentin.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Deleuze, Gilles, 1925-1995. 2. Guattari, Felix, 1930-1992. 3.  
Pedagogiacrítica. 4. Educação dos sentidos. 5. Intuição. I. Vicentin, Marcelo.  
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

**Título em outro idioma:** La pédagogie du Concept de Deleuze avec Guattari

**Palavras-chave em inglês:**

Deleuze, Gilles, 1925-1995

Guattari, Felix, 1930-1992

Critical pedagogy

Education of the senses

Intuition

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Marcelo Vicentin [Orientador]

André Luis La Salvia

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci

**Data de defesa:** 30-11-2022

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: 0000-0002-0809-1889

- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/9195521103609872>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A PEDAGOGIA DO CONCEITO DE DELEUZE E GUATTARI**

**Autor:** MATEUS BARBOSA VERDU

**COMISSÃO JULGADORA:**

Prof. Dr. MARCELO VICENTIN (PRESIDENTE)

Prof. Dr. ANDRÉ LUIS LA SALVIA

Prof. Dr. CHRISTIAN FERNANDO RIBEIRO  
GUIMARÃES VINCI

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do programa da Unidade.

2022

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiríssimo lugar a mim mesmo, por estar há 34 anos contrariando as estatísticas e por chegar onde cheguei e ainda ter fé para produzir caminhos que me levam ao que creio ser ético. Acredite, pode lhe parecer pouco, mas ao meu olhar conquistei o infinito.

Agradeço pela simplicidade com que meus pais, José e Bia Verdú, me ensinaram a viver e estabelecer relações de respeito e mutualidade com as vidas. Meu pai, obrigado pela relação com as plantas e árvores que criamos juntos num tecido bordado dia a dia durante anos a fio. Minha mãe, sou grato pela força e por acreditar no seu filho e me ajudar sempre no que necessitei. Sua generosidade e crença no mundo produziram em mim, nos meus Eus, o que venho me tornando. Amo vocês!

Agradeço ao companheirismo e amizade da Maria Paula, cuja relação e trocas temos compartilhado há tão pouco tempo, mas numa intensidade tão alegre que valida, num tom assertivamente nietzscheano, a ideia de que repetiria tudo outra vez (como na música de Gonzaguinha, “começaria tudo outra vez pois nada foi em vão”).

Agradeço aos colegas com quem pude compartilhar essa brevíssima trajetória na Universidade Estadual de Campinas, as disciplinas e grupos de estudos, aos cursos e conversas filosóficas supridas com café. Aos funcionários da universidade e aos servidores da Faculdade de Educação, sobretudo do Programa de Pós-Graduação em Educação, obrigado por cada demanda solucionada.

Agradeço também a linha de pesquisa "Linguagem e Arte em Educação", que me propiciou pesquisar com autonomia o tema escolhido.

Agradeço ao amigo e orientador, professor Dr. Marcelo Vicentin, pela orientação das minhas pesquisas nesse percurso do mestrado e por sempre estar disposto e solícito nas dificuldades que enfrentei nesse percurso literário. Pelos instigantes ensinamentos e aprendizados, pelos debates políticos e trocas sonoras e cinematográficas que contribuíram para construção de meu modo próprio de pensar e pela amizade partilhada, muito obrigado.

Agradeço à banca examinadora pela disponibilidade e dedicação na análise do texto e pelas sugestões apresentadas na qualificação, as quais me ajudaram a compor o texto final da dissertação de mestrado. Obrigado aos professores Dr. André Luís La Salvia e Dr. Christian

Guimarães Vinci pela atenciosa leitura crítica, pelas referências e apontamentos decisivos ao texto que, por ora, entrego.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradeço à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas pela oportunidade e apoio, via bolsa CAPES, para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado.

*Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – por quais amores devém bom em latim, por quais encontros se é filósofo, em quais dicionários se aprende a pensar.*  
Gilles Deleuze, in “Diferença e repetição”

## RESUMO

“Pedagogia do conceito” é um termo presente em *O que é a filosofia?*, última obra conjunta de Deleuze com Guattari e que expõe a característica da tarefa filosófica como atividade eminentemente pedagógica. Trata-se, contudo, de uma percepção pedagógica sobre a produção conceitual, no entanto, como poderia esta proposta ser analisada tendo em vista a própria atividade pedagógica de forma genérica, ou seja, como a criação de conceitos e os passos que esse processo persegue podem contribuir com a percepção de uma ação pedagógica pautada pelo compromisso de provocar uma nova imagem do pensamento, em detrimento de uma imagem dogmática da razão. Em *Diferença e repetição*, Deleuze analisa o sentido da palavra “forma” e propõe como substituto “criação” e dá claros sinais de que a amarração entre o ensinar e o aprender tem por passagens uma “pedagogia dos sentidos”.

Neste sentido, poderíamos pensar que Deleuze com Guattari, tanto em suas obras particulares como na produção comum, foram perversores das tradicionais normas da educação. Críticos veementes do “fazer como”, atitude que implica modos corretos de aprender, ambos propõem linhas de fuga a essa ideia conservadora e instauram a noção de uma “pedagogia do conceito” e do “fazer com”, alertando-nos para a imprevisibilidade caótica do acontecimento, da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Conceito, Pedagogia dos Sentidos; Imagem do Pensamento x Imagem Dogmática da Razão; Forma x Criação; Ensinar, Aprender, Intuição.

## RÉSUMÉ

"Pédagogie du concept" est un terme présent dans *Qu'est-ce que la philosophie?*, le dernier ouvrage commun de Deleuze et Guattari et qui expose la caractéristique de la tâche philosophique comme une activité éminemment pédagogique. Il s'agit cependant d'une perception pédagogique sur la production conceptuelle, cependant, comment cette proposition pourrait-elle être analysée en vue de l'activité pédagogique elle-même de manière générique, c'est-à-dire, comment la création de concepts et les étapes que ce processus poursuit peuvent contribuer à la perception d'une action pédagogique guidée par l'engagement de provoquer une nouvelle image de la pensée, au détriment d'une image dogmatique de la raison. Dans *Différence et répétition*, Deleuze analyse le sens du mot "forme" et propose comme substitut "création" et donne des signes clairs que le rapprochement de l'enseignement et de l'apprentissage a pour passage une "pédagogie des sens". En ce sens, nous pourrions penser que Deleuze et Guattari, tant dans leurs œuvres particulières que dans leur production commune, ont été des pervers des normes traditionnelles de l'éducation. Critiques véhéments du "faire comme", une attitude qui implique des manières correctes d'apprendre, tous deux proposent des lignes de fuite de cette idée conservatrice et établissent la notion d'une "pédagogie du concept" et du "faire avec", nous alertant sur l'imprévisibilité chaotique de l'événement, de l'apprentissage.

**Mots clés:** Pédagogie du concept, Pédagogie des sens; Image de la pensée, Image dogmatique de la raison ; Forme, création; Enseignement, Apprentissage, L'intuition.

## ABSTRACT

"Pedagogy of the concept" is a term present in *What is philosophy?*, Deleuze's last joint work with Guattari and which exposes the characteristic of the philosophical task as an eminently pedagogical activity. It is, however, a pedagogical perception about conceptual production, however, how could this proposal be analyzed in view of pedagogical activity itself in a generic way, that is, how the creation of concepts and the steps that this process pursues can contribute to the perception of a pedagogical action guided by the commitment to provoke a new image of thought, in detriment of a dogmatic image of reason. In *Difference and Repetition*, Deleuze analyzes the meaning of the word "form" and proposes as a substitute "creation", and gives clear signs that the tying between teaching and learning has as its passages a "pedagogy of the senses". In this sense, we could think that Deleuze with Guattari, both in their particular works and in their common production, have been perverters of the traditional norms of education. Vehement critics of the "doing as", an attitude that implies correct ways of learning, both propose lines of escape from this conservative idea and establish the notion of a "pedagogy of the concept" and of "doing with", alerting us to the chaotic unpredictability of the event, of learning.

**Keywords:** Pedagogy of the Concept, Pedagogy of the Senses; Image of Thought, Dogmatic Image of Reason; Form, Creation; Teaching, Learning, Intuition.

## LISTA DE ABREVIACÕES DE OBRAS CITADAS

A fim de facilitar a referência e pesquisa para as obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari aqui utilizadas, optamos por adotar o sistema de abreviações disponibilizado abaixo. Atribuímo-nos das traduções/edições em língua portuguesa por vislumbrarmos um potente desenvolvimento da teoria deleuzeana e deleuzo-guattariana em solo brasileiro. Essas notas estão indicadas, portanto, entre parênteses, no corpo do texto, contendo sua paginação para as versões portuguesas. Para versões referentes a edição original francesa elas aparecem em seguida sinalizadas entre colchetes, exceto quando se trata da mesma página na edição portuguesa. Ao longo do texto algumas notas de rodapé saltam-nos trazendo referências que cremos serem indispensáveis para uma maior compreensão da dissertação.

*ABC: Abecedário*, com Claire Parnet. Versão brasileira, legendada pelo MEC: TV Escola, 2001. [Paris: Éditions Montparnasse, 2001].

*AE: O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011. [L'Anti-Œdipe: Capitalisme et schizophrénie. Paris: Editions de Minuit, 1972/1973].

*B: Bergsonismo*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 24, 2012. [Le Bergsonisme. Paris: Presses Universitaires de France, 1966].

*CS: Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)*. Trad. Emmanuel Angelo da Rocha Frago, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. Fortaleza: EDUECE, 2009. [Les cours de Gilles Deleuze sur Spinoza – Version Espagnole. Paris: Editions de Minuit, 1978/1981].

*DR: Diferença e repetição*. Trad. Luiz B. L. Orlandi e Guilherme Ivo (no prelo). [Différence et répétition. Paris: Presses Universitaires de France, 1<sup>a</sup> ed. 1968].

*DRL: Dois regimes de loucos, Textos e entrevistas, 1975-1995*. Trad. Guilherme Ivo e revisão técnica por Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016. [Deux Régimes de Fous: textes et entretiens 1975-1995. Paris: Éditions de Minuit, 2003].

*EFP: Espinosa: filosofia prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002. [Spinoza: philosophie pratique. Paris: Editions de Minuit, 1981].

*LS: Lógica do sentido.* Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998.  
[Logique du sens. Paris: Éditions de Minuit, 1969].

*QF: O que é a filosofia?*, com Félix 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].

## SUMÁRIO

### PLATÔ INTRODUTÓRIO

**MAIO DE 68:  
A ABERTURA POSSÍVEL..... p.15**

**O PROBLEMA COMO  
ABISMO INTERMINÁVEL ..... p.23**

### PARTE 1

**ATERRAR O PROBLEMA:  
SOBRE A  
PEDAGOGIA DO CONCEITO ..... p.31**

#### 1.1

**APREENDER O PROBLEMA:  
MIL VEZES PEDAGOGIA DO CONCEITO ..... p.37**

### PARTE 2

**ENTRE O DUPLO-PEDAGÓGICO  
SENTIDO E CONCEITO NA TEORIA  
DE DELEUZE COM GUATTARI ..... p.45**

### PARTE 3

**SOLUÇÃO COMO CONDIÇÃO DO PROBLEMA  
*QUE SIGNIFICA ENSINAR?* ..... p.60**

**PARA NÃO CONCLUIR:  
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ..... p.72**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... p.76**

## PLATÔ INTRODUTÓRIO

### MAIO DE 68: A ABERTURA POSSÍVEL

*Se podes olhar, vê.  
Se podes ver, repara.*  
José Saramago

[...] pelas ruas da cidade das luzes se escuta um clamor. Ele salta de bocas falantes, antes afásicas ou gegas; se apresenta como possível nos muros e edificações, outrora tristes e ressentidos pela cinza cor; correndo em matilhas, cujo dinamismo singular daquele momento, tem a capacidade de catalisar corpos outros em um mesmo arranjo sonoro: *soyons réalistes, exigeons l'impossible*<sup>1</sup>.

Nesse clima de tensão contra o *establishment*, Gilles Deleuze (1925-1995), então professor de História da Filosofia na Universidade de Lyon e um dos pouco apoiadores – entre seus colegas de departamento – dos movimentos políticos e contestatórios, organizado pela categoria estudantil, prepara sua tese de doutoramento – que tem sua defesa prevista para outono. Os meses que se seguem, sobretudo o verão daquele ano, serão decisivos para a finalização de seu texto *Diferença e repetição*<sup>2</sup>, e também trágicos e felizes – como quando se guarda o melhor para o fim. Fim que, neste caso, significaria apenas um começo.

<sup>1</sup> Sejam realistas, exijamos o impossível – frase comumente pixada nos muros e ruas de Paris no maio de 68.

<sup>2</sup> Na presente dissertação, visando um ganho de consistência que considero importante ao lidar com a obra *Diferença e repetição*, opto por lê-la em três versões traduzidas para o português. Todas as citações e excertos presentes aqui remetem-se à última tradução da obra, que ainda não foi publicada. Agradeço, imensamente, ao colega Guilherme Ivo (*in memoriam*), que me possibilitou a leitura desta novíssima e potente tradução assim que a encerrou – sem ela, talvez me demorasse a chegar onde cheguei. Não que quisesse encurtar o caminho, mas é que alguns problemas já foram descartados de imediato com a possibilidade dessa leitura. Ela é nova pelo cuidado e aptidão que ele tinha para com o mundo das palavras, detendo-se a leitura intensiva do texto original e, simultaneamente, acompanhando a primeira edição brasileira e dela recolhendo suas boas soluções. Potente pelo recheado número de novas notas de tradução (referendadas por *nt*), importantes na hora de situar um leitor não familiarizado com a enormidade de referências pelo qual Deleuze se atribuía. Desta nova tradução, podemos também contar com os números entre colchetes que correspondem à paginação da edição francesa, facilitando o encontro de momentos específicos na publicação original e com o prefácio à tradução americana, escrito em 1986 e traduzido especialmente para esta nova edição. Outras duas traduções, já publicadas, e que disponho em mãos foram usadas a fim de uma maior apreensão da leitura. Refiro-me a 2ª edição revista e atualizada, datada de 2006, e assinada por Luiz Orlandi e Roberto Machado, que foi publicada ainda uma terceira vez em 2009, pela Edições Graal. Como se sabe, a editora Paz e Terra, posteriormente, adquiriu os direitos da tradução e lançou sua 1ª edição, na ocasião do cinquentenário de aniversário da obra, em 2018, contando com a contribuição de alguns revisores para aquela primeira tradução – figurava-se Ivo como um destes, ao lado de Aurélio Guerra Neto, Jean-Robert Weisshaupt, Mariana Toledo e Ovídio de Abreu. Atribuí-me deste *modus operandi*, isto é, cotejando essas três edições e optando por sempre me referir a edição ainda não publicada, por notar diferenças precisas entre elas e observar – nos detalhes – uma compacidade e rigor conceitual maiores, algo que melhor auxilia os estudos. Dessemelhanças essas que são decisivas e, ao meu ver, evidenciam um rico desenvolvimento da filosofia de Deleuze em língua portuguesa.

Deleuze avança em sua tese ao mesmo tempo em que se sente exausto. Seu cansaço não lhe dá trégua alguma e por isso resolve consultar-se com um médico que o diagnostica com o reaparecimento de uma antiga tuberculose pulmonar, dessa vez resistente à ação dos medicamentos. A defesa de sua tese fica então adiada para janeiro do ano seguinte a fim de que se restabeleça sua saúde e esteja apto a arguição da banca – todavia, aquela debilidade física o acompanharia ao longo da grande aventura de seu espírito pela filosofia até seu último pouco de possível.

Iniciado o ano de 1969, mas ainda com profundos ecos e ruídos do mundo pós-68, Deleuze já possui o exemplar final de sua tese concluída e irá submetê-la à liturgia acadêmica e à avaliação de seus pares. À frente de sua orientação está o emérito professor, Maurice de Gandillac, que sabe das qualidades e do rigor conceitual da pesquisa de seu orientando. Todos ali parecem apreensivos com a defesa de Deleuze; tinham clareza dos riscos que corriam, pois a atmosfera na Sorbonne – o que se diria de Paris – não era favorável e confrontos e piquetes estavam distantes de alguma resolução. Temendo uma interrupção impertinente e, especialmente, pela zelosa situação do autor, que ainda se recuperava da doença infecciosa, a banca examinadora decide por abreviar a sessão de defesa. Unâimes em relação a originalidade da temática abordada e dos problemas desenvolvidos em *Diferença e repetição*, Deleuze é aprovado com distinção e louvor<sup>3</sup>.

Pouco tempo depois, o potente e instigante encontro com Félix Guattari (1930-1992) se dará; devires-bifurcados agora ligados heterogeneamente, ao cuidado de guardarem suas singularidades e diferenças. E talvez seja por isso que as conversações, entre Deleuze e Guattari, tenham eclodido positivamente naquele mundo.

O território pós maio de 68 era fértil para problemas concernentes à natureza do conceito como realidade filosófica, temática indispensável para Deleuze – todavia, a comunidade acadêmica era pouco receptiva a abordagens que fugiam ao *modus operandi* do filósofo-comentador ou historiador da filosofia. Mas Deleuze possuía o rigor necessário para esquivar-se deste Édipo propriamente filosófico e, para tanto, se cercou de grandes interlocutores de uma filosofia outra, marginais em suas contemporaneidades e até, por vezes, não reconhecidos na importância e robustez de suas práticas filosóficas: os estoicos, Lucrécio, Espinosa, Leibniz, Hume, Nietzsche, Bergson. Vale lembrar que esses autores, por

---

<sup>3</sup> Cf. *Maio de 68: a ruptura instauradora*. DOSSE, François. *Gilles Deleuze e Félix Guattari: Biografia Cruzada*. Trad. Fátima Murad; Revisão técnica: Maria Carolina dos Santos Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 147.

Deleuze privilegiados, estavam distantes e eram distintos das esteiras da tradição de estudos na França nesse período, predominantemente hegeliana – devido ao longo alcance da fenomenologia – e heideggeriana – ainda sob forte influência da analítica existencial do ser-aí com vistas para uma ontologia fundamental.

Guattari, por sua vez, era diametralmente o oposto: havia participado dos seminários de Lacan, além de estar na condição de analisando do médico e psicanalista francês, mas assumia a busca por uma postura radicalmente antiacadêmica e militava desde sua juventude fascinado pela possibilidade de rupturas e descontinuidades no seio da história, oriundas das insurgentes manifestações populares de caráter reivindicatório. Aliado a esse conjunto de práticas subversivas, junto a Jean Oury, construíram a notável clínica psicoterapêutica e psiquiátrica La Borde, que fervilhava distintas práticas clínicas modernas e se tornava referência na luta antimanicomial, possibilitando um campo amplo de experimentação com osdoentes mentais e seus quadros clínicos.

Desse fortuito encontro muitas entradas são possíveis e ao abordarmos a vida-obra de Deleuze *com* Guattari<sup>4</sup>, é necessário e justo sempre remetermos um ao outro. Não pela exclusividade comum que os une, mas pela diferença potencializadora desse acontecimento-encontro. É que em se tratando deste feliz acaso, não se pode defini-lo por heterogeneidades que se homogeneizam, mas pela diferença que permanece diferentemente diferente e não cessa de se diferenciar, de variar. E Deleuze e Guattari souberam cuidar disso, pois se tratava de suas vidas.

Sendo assim, justifico aqui minha escolha modesta de situar Guattari como um intelecto brilhante, pela enormidade das questões que se pôs a pensar e por ter sua existência absolutamente entregue ao que acreditava, tanto que instigou Deleuze, ao mesmo tempo em que fora excitado pelas impressões de sua nova amizade. Todavia, tenho fôlego – no tocante às obras solo – para privilegiar um dos autores nesta pesquisa de dissertação e é a partir do universo de questões e problemas apresentados por Deleuze que estabelecerei vínculos evidenciando problemas em comum na obra escrita com Guattari – isso não significa e não poderá significar, de modo algum, debitar ao pensamento e prática de ambos os autores algum tipo de acabamento e requinte constituído a partir de sua relação. Deleuze e Guattari

---

<sup>4</sup> Opto, neste momento, pela preposição *com* ao invés do já habitual *e* por trabalhar o efeito Guattari em Deleuze como intercessor de seu pensamento. Portanto, a relação estabelecida na amizade filosófica de ambos é uma relação de conjunção, operando a ideia de um *fazer com* em detrimento do *fazer como*. Durante o texto mantenho o substantivo masculino *e*, mas sua permanência se deve exclusivamente ao contexto das frases ou parágrafos. De todo modo, acentuo que esta vogal comumente usada como ligação seja também lida como um efeito conjuntivo entre os dois autores.

não melhoram as questões ou temáticas pelas quais se interessam a partir de seu encontro pós-68; trata-se, apenas, de intensidades diferentes logicamente produzindo diferença, onovo, criando uma nova forma filosófica com rigor, prudência e humor, arrastando a filosofia para fora da necessidade dos grandes sistemas de pensamento.

Aproxima-se o tempo em que já não será possível escrever um livro de filosofia como há muito tempo se faz: “Ah! o velho estilo...” A busca de novos meios de expressão filosófica foi inaugurada por Nietzsche e deve prosseguir, hoje, em conexão com a renovação de outras artes, como por exemplo o teatro ou o cinema. A este respeito, podemos desde já levantar a questão da utilização da história da filosofia. Parece-nos que a história da filosofia deve desempenhar um papel bastante análogo ao da colagem numa pintura. A história da filosofia é a reprodução da própria filosofia. Seria preciso que a resenha em história da filosofia atuasse como um verdadeiro duplo e que comportasse a modificação máxima própria do duplo. (Imagina-se um Hegel filosoficamente barbudo, um Marx filosoficamente imberbe, do mesmo jeito que uma Gioconda bigoduda.) Seria preciso conseguir contar um livro real da filosofia passada como se fosse um livro imaginário e fingido. Sabe-se que Borges se sobressai na resenha de livros imaginários. Mas ele vai mais longe quando considera um livro real, o Dom Quixote por exemplo, como se fosse um livro imaginário, ele próprio reproduzido por um autor imaginário, Pierre Menard, que por sua vez é considerado como real. Então a mais exata, a mais rigorosa repetição tem, como correlato, o máximo de diferença (“o texto de Cervantes e o de Menard são verbalmente idênticos, mas o segundo é quase infinitamente mais rico...”). As resenhas de história da filosofia devem representar uma espécie de desaceleração, de congelamento ou de imobilização do texto: não apenas do texto ao qual elas se conectam, mas também do texto no qual elas se inserem. Tanto que elas têm uma existência dupla e comportam, como duplo ideal, a pura repetição do texto antigo e do texto atual um no outro. Eis por que, para nos aproximarmos desta dupla existência, tivemos algumas vezes de integrar notas históricas em nosso próprio texto (DR, p. 4, 5).

A demasia do excerto acima nos é útil por demonstrar que a relação entre Deleuze e Guattari ou entre Guattari e Deleuze (e gosto de crer na possibilidade de que ambos desejavam a intensidade um do Outro) propiciou um território fértil para a dinamitação do velho estilo, os grandes sistemas de pensamento – Kant e suas críticas: da *Razão Pura* (1781), da *Razão Prática* (1788) e *Do Julgamento* (1790) ou Hegel em sua *Fenomenologia do Espírito* (1807) – em prol da criação de novos meios para a produção da expressão filosófica, como Deleuze sublinhava desde *Nietzsche e a filosofia*<sup>5</sup> e *Diferença e repetição*, para ficarmos em apenas dois exemplos. E será justamente a partir do afeto acontecimental desse encontro que essa nova forma filosófica ganhará materialidade naquele mundo pós-68. E isso, ao nosso entender, justifica a travessia (marcada aqui historiograficamente) por

<sup>5</sup> DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Trad. Luiz dos Santos e Ivo Benedicto, 2017 (no prelo).

distintos momentos de suas produções teórico-filosóficas, seja a quatro mãos e na parceria de uma amizade ou na imensidão que o mergulho do pensador solitário pode alcançar.

Fazer notar, portanto, os pontos problemáticos concernentes ao aprendizado, em Deleuze e Deleuze e Guattari, constituem a tarefa desta escrita que não se dá pela procura de um problema ainda por se descobrir, mas pela passagem afetiva de sentidos e intensidades que sua leitura nos provoca sugerindo novas e possíveis entradas. Um problema se coloca na medida em que, dele, precisamos extrair algo, a saber, sua resolução; é criado, portanto, afetivamente a partir de uma relação de necessidade. Por isso, partilhamos da sugestão de Deleuze exposta n’*A ilusão das soluções na doutrina da verdade*, de que precisamos estar no encaixe da produção de um verdadeiro problema implicando-o numa solução variável, pois contrariamente às proposições representam respostas determinadas.

Uma produção do verdadeiro e do falso pelo problema, e na medida do sentido, é esta a única maneira de se levar a sério as expressões “verdadeiro e falso problema”. Para tanto, basta renunciar a copiar os problemas de proposições possíveis e a definir a verdade dos problemas pela possibilidade de receberem uma solução. É a “resolubilidade”, ao contrário, que deve depender de uma característica interna: ela deve ser determinada pelas condições do problema, ao mesmo tempo em que as soluções reais, engendradas pelo e no problema. Sem essa reversão a famosa revolução copernicana não é nada. Além disso, não há revolução enquanto se permanece na geometria de Euclides: é preciso chegar a uma geometria da razão suficiente, geometria diferencial de tipo riemanniano, que tende a engendrar o descontínuo a partir do contínuo ou a fundar as soluções nas condições dos problemas (*DR*, p. 210).

Desmontar, portanto, o jogo propositivo que confere ao problema do hiato entre *o que significa ensinar?* e *o que significa aprender?* respostas determinadas, cristalizadas e sem possibilidades de variação. Do desmonte, analisar a disposição dessas peças e uni-las não pelo suposto determinismo das partes, mas de modo inédito inventar uma espécie de quebra-cabeças que tenha múltiplas soluções como saída lógica e não apenas uma. Para essa tarefa de lógica do sentido é necessário coser as acepções para o termo pedagogia, indispensável nesse estudo que estamos empreendendo e faz-se necessário elucidar a potente relação de sentidos que o conceito guarda com a pedagogia. Um tecido filosófico está alinhavado, sua beleza nos captura e nos permite apreender, conjuntamente com o criador, a partir de uma nova imagem que é produzida e está sempre por se fazer em uma espécie de acabamento inacabado – na medida em que adquire aquilo que lhe é próprio, simultaneamente ao contínuo ganho que se estende ao infinito não formativo de um puro devir – nunca dado, sempre por se dar.

E por mais que os verdadeiros problemas apresentem soluções, sua travessia resolutiva constitui-se de problemas intrínsecos à sua própria resolução. Ou seja, é característico do problema uma certa insistência de persistir a resolução, pois é ele que a resolve.

Um problema não existe fora de suas soluções. Porém, longe de desaparecer, ele insiste e persiste naquelas soluções que o recobrem. Um problema se determina ao mesmo tempo em que é resolvido; mas sua determinação não se confunde com a solução, os dois elementos diferem por natureza, e a determinação é como que a gênese da solução concomitante. (É assim que a repartição das singularidades pertence completamente às condições do problema, ao passo que sua especificação já remete às soluções construídas sob essas condições.) O problema é a uma só vez transcendente e imanente relativamente às suas soluções. Transcendente porque consiste num sistema de ligações ideacionais ou de conexões diferenciais entre elementos genéticos. Imanente porque essas ligações ou conexões se encarnam nas relações atuais que não se assemelham a elas e que são definidas pelo campo de solução (*DR*, p. 212).

Para Deleuze e, arrisco dizer, Deleuze com Guattari, nenhum problema pode existir fora de suas soluções – nota-se o caráter variável conferido a *soluções* no plural, pois como já observamos é característico de proposições encerrarem respostas determinadas.

O fragmento ainda dá-nos subsídio para apontarmos que, segundo Deleuze, o momento mais amadurecido da determinação de um verdadeiro problema é justamente quando ele possibilita o aparecimento de uma de suas soluções, não se confundindo com ela. Claro está que na dissecação de um problema, Deleuze faz observar que todo e qualquer problema reparte-se em singularidades que possibilitam as condições do problema, já a especificação do problema implica nas soluções erigidas sob as condições, ou seja, todo problema tem uma dupla caracterização transcendente (sistema de ligações ideacionais e conexões diferenciais entre elementos genéticos) e imanente (ligações ideacionais e conexões diferenciais) encarnando definições no campo de soluções.

Não determinar um problema como já dado, um tornar-se aquilo que é rachado, com aberturas e vãos para o que ainda se pode ser. O Eu-rachado instala-se na conjunção de temporalidades correlatas; passado-futuro presentificado no presente que não cessa de se ultrapassar. É a imagem de Zaratustra indicando ao anão acorçado dois caminhos que se contradizem eternamente: para a frente ou para trás, ambos, ele afirma, não possuem fim<sup>6</sup>. São esses caminhos que se colidem frontalmente, dando o nome de instante ao seu encontro.

<sup>6</sup> Cf. a passagem *Da visão e enigma*. NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 148.

I.e., aquela ínfima parcela de tempo que fica continuamente se atualizando no presente que insiste. Presente instigado sempre por problemas que nos incitam à viagem, cabendo a cada Um/um escolher embarcar nas travessias oceânicas deste experimentar ou atirar-se na queda da toca de uma afirmação da vida!

Trata-se de uma longa jornada iniciada, não apenas pelo número de páginas e referências pelo qual Deleuze e Deleuze e Guattari tomam para si, mas pelo horizontelongínquo que nos concede a régua da intuição para medirmos o tamanho de suas obras pelo tempo necessário para que possamos entendê-la: um *antes* e *depois* que não para de se repetir na *duração*. É a volta ao mundo conceitual (de Deleuze e Guattari) em muitos e longos dias. Necessidade filosófica que não permite que o sono da razão produza monstros e que celebra toda parada conceitual a partir do respeito (*respectus*); voltar os olhos sobre. Eles nos ensinam sobre a potência do *hábito*, essa capacidade de fixarmos um problema que é sempre de uma vida. E, neste caso, duas terminologias nos fizeram vibrar. Uma (sugerido por mim) ligada a outra: o duplo-pedagógico, conceito e sentido.

É a necessidade de entendermos o hiato do problema do ensinar e do aprender, a partir da educação que formula questões ombreadas à filosofia e dali consegue extrair pedras preciosas. Nossa odisseia, portanto, tem início na intensidade profusa de sentidos dispostas em *O que é a filosofia?* no enalço de *Diferença e repetição*, valendo-se também de obras como *Lógica do sentido*, *Bergsonismo*, *Abecedário*, entre outras. Será nossa aventura de saída e retorno, pois precisamos ir de um continente conceitual ao outro; norteados pela ideia de onde partimos – todavia, tendo a clareza de que já não voltaremos os mesmos porque algo acontecerá.

São oceanos de questões, nada pacíficos. Tempestades impetuosas, ondas e ventos contrários – sequer imaginados na história de um navegador – sucumbem-nos em sua veemência. Fica-se à sorte de todos os tipos de encantamentos que só parecem resolver alguma coisa, mas que não levam a nada. Será necessário o riso, matéria do humor, diante de cada percalço para depois habitarmos a pausa no abastecimento em ilhas bibliográficas do problema que tomamos como nosso e fazemos crer ser coletivo: *que significa ensinar?*, *que significa aprender?* E que bom é sabermos que outros navegantes passaram por essas águas, mapeando problemas, escrevendo cartas celestes que vão orientando os que vêm depois deles – parece ser isso a capacidade que o professor suporta. Estamos sós, mas podemos entender o que isso pode significar de diferentes maneiras.

Da alegre solidão do último filósofo que está só, mas elabora sua solidão. Suplementa-se de suas questões, alimenta-se de seus problemas, endossa a gramática de sua existência – aceita que está sempre *passando* ou em *queda*, continuamente...

## O PROBLEMA COMO ABISMO INTERMINÁVEL

Estamos diante de uma grande questão na qual dispomos das obras de Deleuze e Guattari e de seu variado campo de problemas. O que faremos é recolher partes que se co-dispõem de modo inteligível pelo sentido que elas compõem em nós e no problema que resolvemos acolher. O sentido, vale dizer, não somos nós que impomos ao mundo, mas é do caráter de toda questão determiná-lo conjuntamente conosco nessa rápida passagem do Eu na atualização de si próprio: é Sócrates quem lança-nos a provocação do conhece-te a ti mesmo, mas Nietzsche é quem enfia o potente possível ali afirmando que cada um precisa tornar-se aquilo que és. Heidegger, por sua vez, pergunta-se sobre como alguém – sob tais condições – torna-se o que é. Notamos, a partir desses grandes exemplos, a repetição diferencial que salta de uma angulação própria a cada autor. Seria a filosofia um quadro sempre por se pintar?

A questão não acaba porque se repete. É observarmos o problema como buraco que nos convida a cair num *desfundamento* de “liberdade não mediatizada do fundo” (DR, p. 92). Será necessário a coragem para aceitar esse novo tipo de filosofia, vibrante por colocar em xeque aquilo que se eriçou verdadeiro e por fazer notar o sujeito que a cria a partir do *afetode queda*.

Estamos enlaçados a uma contemporaneidade muito confusa; e é do caráter de nossa atualidade um completo adestramento dos sentidos, numa espécie de alheamento que este mundo nos provoca. Paradoxalmente, ao mesmo tempo, dispomos de uma afirmação sempre à porta, espiando-nos, para que possamos aceitá-la. Queremos, com esse texto, mostrar a importância da noção de sentido para Deleuze e Deleuze e Guattari, entendendo que é a partir dela que conectamo-nos à vida.

Deleuze e Guattari dispunham de um mundo sob o suporte de outros regimes técnicos, mas que não deixava de ser alcançável. Todo tempo a seu tempo está em favor de si, é um conjunto amarrado que permite que se possa entendê-lo e nele inserir mudanças. É pela literatura que eles se afetam e, no caso de Deleuze, como podemos observar em *Lógica do sentido* propriamente, onde ele procura interpretar a obra *Aventuras de Alice no país das maravilhas*<sup>7</sup> – romance escrito por Charles Lutwidge Dodgson sob o pseudônimo de Lewis Carroll, publicado em meados de 1865. Dos distintos ensinamentos que podemos recolher do

---

<sup>7</sup> CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

emprego de sua leitura, nos é válido frisar dois: todo e qualquer problema filosófico não tem caráter contingente, pois persiste em derivações convidativas a outros problemas que vão sempre engendrando mais problemas que possuem um caráter interminável. Daí decorre-se a ideia de que não podemos explicar tudo, pois “explicando” tudo passamos a não dar conta de nada (*DR*, p. 328).

Foi necessário um físico de gênio para nos dizer que qualquer um que tente se erigir naquele que diz a verdade, é logo arrastado pela risada dos deuses. Daí a apreciação negativa que alguns parecem ter da filosofia, ao caracterizarem-na como um tagarelice infundável que parece nunca resolver nada do que se propõe solucionar. Ledo engano, abuso do uso, pouca compreensão do que significa a filosofia? Pode ser cada um desses fatores separados ou acoplados, e outras variantes ainda podem se juntar a eles fazendo com que a besteira seja maior. De imediato, embora a filosofia não se dê ao luxo de ser rápida em apreciações, já sabemos de entrada que a nossa proposta não visa concluir nada e que a filosofia não deve ser explicada, mas sentida. Nos interessa saber o que faz com que o indivíduo se afete por algo no mundo – este é o problema que devemos explorar.

Nesse sentido, diante do tema escolhido, refiro-me à terminologia *pedagogia do conceito* como objeto privilegiado dos problemas aos quais enlaço, este trabalho centrará sua investigação em quatro aspectos, notadamente separados: a) Mapear as incidências e usos de uma pedagogia do conceito na obra *O que é a filosofia?*; b) e ligá-las à obra-prima *Diferença e repetição*; c) na tentativa de pensarmos o que há entre ensinar e aprender; d) com vistas à extração de uma possibilidade prática de ensino de filosofia que se orienta pela perspectiva deleuzo-guattariana, não cometendo o equívoco de encerrá-la em um método – mas evidenciando as distinções presentes nas variações modais ao se aprender algo.

Derivam-se destas quatro primárias dimensões problemáticas uma quinta e sexta, pontuais facetas sobre aquilo pelo qual nos interrogamos: e) o ensino de filosofia, pensado via Deleuze e Guattari pela dimensão do afeto, pode ser o ponto de ancoragem para uma prática de ensino capaz de suscitar novas imagens do pensamento, em detrimento das imagens dogmáticas da razão? Neste sentido, (f) quais relações se interpõem entre o ensino e a aprendizagem, esta instigante capacidade de apreender o que não se sabe, mas se está por saber? Já tendo claro que as zonas entre *não saber* e *saber* estão completamente borradas. Isto sedá pelo fato do *não saber* insistir em atualizações, no sentido de que nunca se sabe ou se apreende algo (o real) em sua completude.

Observar-se-á que a tentativa aqui exposta gira em torno do hiato entre os verbos (ensinar/aprender) e quais composições preenchem essa lacuna, a passagem de Um ao Outro. E é sobre essa passagem que a dissertação se interroga e, nos capítulos seguintes, examinaremos aquilo que Deleuze e Guattari desenvolveram sobre esse aspecto, recorrendo à impressão de que se tem ganhos satisfatórios ao vincular essa aparentemente estranha e nomeada aparição – o par pedagogia do conceito – em sua última obra publicada em vida à sua tese de doutorado, lançada vinte e quatro anos antes. Isto porque, defende-se aqui, que a vida e a obra de Deleuze, são dimensões inseparáveis e profundamente imbricadas com seus estudos concernentes às categorias elaboradas em *Diferença e repetição* – com isso, afirmamos que por mais que o pensamento de Deleuze seja ele mesmo nômade e varie, sofrendo modificações, sobretudo a partir do encontro com Guattari, há permanências indiscutíveis de questões que vinham desde antes de 1968. Portanto, a defesa possível atesta que as perguntas que aqui se desdobram são problemáticas centrais no interior do *corpus textual* deleuzeano e não tangentes ou às margens da especulação cuidadosa desse autor. De todo modo, vale reiterar que mapear essas aparições e ligá-las ao momento anterior de seu profícuo encontro com Guattari não endossa a posição de uma possível continuação de temáticas elaboradas outrora e que agora estão mais lapidadas, tampouco uma relação exclusivamente causal. Apenas, e é isso que nos interessa, queremos evidenciar como nos distintos Deleuzes uma preocupação referente ao problema da pedagogia, da formação e, atreladas a essas categorias, à ideia e conceito de sentido tem relevância indispensável – inclusive nos trabalhos em parceria com Guattari.

Há aqui, portanto, uma interpretação que se efetiva e se orienta pela possibilidade de indicarmos um caminho prudente de leitura, portanto possível, para que possamos nos afetar por Deleuze e Guattari a partir das questões que aqui se esboçam. Uma clareira em meio à densa mata conceitual deleuzo-guattariana com vistas à extração de uma dimensão ainda pouco cotejada em sua rica obra: *que significa aprender?* (DR, p. 214-216).

Afetar-se pela pedagogia do conceito passa pelo mapa de suas aparições presentes em *O que é a filosofia?* e, ao nosso entender, ao vínculo que podemos estabelecer com a tese de doutorado, *Diferença e repetição*. Defendemos a ideia de que as temáticas relacionadas à capacidade de apreender engendradas entre aquilo que se ensina e o que se aprende foram

questões decisivas para o amadurecimento da tese de doutorado de Deleuze e merecem nossa acuidade ao lidarmos com tais aberturas<sup>8</sup>.

Mas alguns cuidados se apresentam, ao estudarmos a filosofia de Deleuze e Guattari vários conceitos se despontam, evidenciando a pluralidade de pensamentos contidos em suas obras, conjuntas ou solo. Fissão nuclear de uma problemática central que se liga, compondo-se, a problemas secundários, terciários – não ao infinito, gerador do caos, mas sempre derivando uma espécie de lógica interna que encerra resolução aos problemas, ao mesmo tempo em que atualiza porquê: “Cogito para um Mim dissolvido” (*DR*, p. 82).

São múltiplas preocupações que instigam seus períodos produtivos e, não nos parecendo justo reduzir sua atitude filosófica a uma ou demais classificações, optamos por sugerir a beleza de ler, pensar com e afetar-se por Deleuze e Guattari a partir da ideia de que a filosofia deva estar em favor de uma vida criativa, como também propusera Nietzsche um século antes<sup>9</sup>.

É porque não cabe aqui, digo-lhes, nesta dissertação, cercar a vida de um autor propondo chaves de leitura ou entendimento de sua obra a fim de se formular certezas ou verdades últimas. Propomos um caminho possível, haja visto os problemas que deles extraímos – nesse sentido, os problemas expostos aqui garantem a legitimidade da leitura empregada. Sinuoso percurso que recorre à ligação entre as noções de pedagogia do conceito e pedagogia dos sentidos<sup>10</sup>. Mas já sabemos que muitas são as entradas possíveis quando se trata de lermos Deleuze e Guattari.

Partindo de alguns pontos, é interessante destacar que com Deleuze e Guattari não existe isso de compreender algo ou alguma coisa que já está dada – um eterno *a priori* como

---

<sup>8</sup> Cf. a obra de François Zourabichvili. *O vocabulário de Deleuze*. Trad. Andre Telles, 2004. Cito a importante obra, já traduzida para o português, por nela não estar presente a terminologia pedagogia do conceito, algo que nos incita ainda mais no encaixe das atribuições que Deleuze e Guattari instituíram ao nomeá-la. Publicado em versão eletrônica pelo Centro Interdisciplinar de Estudos em Novas Tecnologias e Informação, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH/Unicamp).

<sup>9</sup> Cf. o trabalho de Friedrich Nietzsche. *A Gaia Ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2001. Nietzsche dedicou todo seu edifício filosófico na desconstrução da metafísica platônica e das verdades finais como fundamentações metafísicas de valores morais, deixando claro que o conhecimento jamais poderia ser desvinculado da vida. Para o filósofo alemão, a razão, fundamentada pela ideia de verdade, devém da própria experiência sensível (os afetos), isto é, possui um vir-a-ser e não uma história. Se a razão possui um devir, aquilo que se erigiu sob o mérito de ser verdadeiro não é algo dado *a priori* (por se descobrir), mas é o frutoda instituição de sentidos e valores morais. Isto é, não há o fato da verdade, mas sim uma construção moralque sediz verdadeira. A própria objetividade é uma interpretação subjetiva. Em Deleuze e Guattari observamos um rico desenvolvimento a partir dessa noção: “o mais subjetivo será o mais objetivo” (*QF*, p. 18 [p.16]).

<sup>10</sup> “Aprender a intensidade independente do extenso, ou melhor, da qualidade nos quais ela se desenvolve, é um objeto de uma distorção de sentidos. Uma pedagogia dos sentidos volta-se para este propósito e faz parte integrante do ‘transcendentalismo’” (*DR*, p. 305).

condição<sup>11</sup>. É sempre de um outro lugar que eles nos falam, é de uma pedagogia dos sentidos que a lacuna entre o ensinar e o aprender se preenche, relação essa estabelecida pela troca de Um para o Outro – perda (um antes) agora (um depois) ocupada pelo ganho de uma lógica do sentido, interior a cada individuação. Já se está saturado dessa proposta que invoca uma compreensão dada aprioristicamente e que pouco ou nada acrescenta. E não seríamos bons leitores de Deleuze e Deleuze e Guattari (se é que podemos falar em maus leitores) se assim agíssemos, fechando ou reduzindo suas propostas filosóficas em chavões de interpretação enrijecidos e cristalizados.

Esta não é a intenção desta pesquisa. Antes, o contrário, i.e., trata-se aqui de observarmos o funcionamento de seus problemas através dos conceitos e provocações que eles, Deleuze e Guattari, propõem para si, sobretudo, a partir da ideia de que a pedagogia do conceito, termo incidente em cinco passagens de *O que é a filosofia?*, expõe a característica da tarefa filosófica como atividade eminentemente pedagógica, compondo-se do fértil terreno do pensar (uma “geofilosofia”), que, por sua vez, traça seus planos de imanência, em que personagens conceituais são inventados e no ganho do sopro de suas consistências (i.e, a existência de uma univocidade conceitual) vivem para fazerem vibrar toda e qualquer criação filosófica. É o conceito que se cria, o personagem que se inventa e o plano que é traçado, sem hierarquia ou começo – a propósito, abomina-se a ideia de começo. São, portanto, os nascimentos das novas imagens do pensar em oposição às imagens dogmáticas da razão.

Por fim, dada a amplitude da questão “o que é a filosofia?” pode-se, sumariamente, afirmar aquilo que mais se difundiu acerca do pensamento desses autores, ou seja, é a filosofia o lugar por excelência onde se criam os conceitos. Entretanto, apesar da breve resposta dada a uma questão aparentemente simples, sugere-se aqui um aterramento do problema derivando dele sua complexidade e variadas vias de entrada e saída. Tornou-se

---

<sup>11</sup> Como elaborado pela tradição que remonta Kant, o ato ou efeito de conhecer dá-se pela formação apenas de figuras simplistas que se estabelecem por procedimentos que visam atravessar conceitos puros do entendimento, utilizando-se de esquemas da imaginação e estabelecendo, por sua vez, conexões com a experiência sensível, viabilizadora de todo processo cognitivo. Cf. Immanuel Kant. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Fernando Costa Mattos. São Paulo: Editora Vozes, 2015. Especialmente sua introdução, contendo as partes II e III, respectivamente: *Achamo-nos de posse de certos conhecimentos “a priori” e o próprio senso comum não os dispensa; A Filosofia necessita de uma ciência que determine a possibilidade, os princípios e a extensão de todos os conhecimentos “a priori”*. Um rico debate acerca desse problema se apresenta na longa argumentação de Deleuze sobre Platão, que opõe as categorias reminiscência a inatismo (cf. *Fédon*, 76 a-d). É que para Deleuze, conferiu-se a Kant a prodigiosa inserção do tempo no pensamento, mas a reminiscência platônica já operava nesse sentido ao atribuir um “antes” e um “depois” implicados no movimento real do aprendizado (*DR*, p. 119-120).

comum a simples atribuição e resposta a essa pergunta, mas devém dela a coerência de uma constante atualização do problema, uma elevação – como nos ensinaram Deleuze e Guattari.

Faz-se necessário perguntarmos então: o que são os conceitos e como eles se constituem? Qual o estatuto dos conceitos e como eles se distribuem? Outrossim, se de imediato se sabe que estudar Deleuze e Guattari e suas obras é ter claro a dimensão de que seus programas filosóficos abarcam multiplicidades temáticas e que, no caso de Deleuze, dois momentos são formadores e característicos de sua prática – a tradição hermenêutica dos historiadores da filosofia e a filosofia criadora –, como poderíamos enfrentar a coerente questão que nos coloca no mesmo lugar, isto é, comentadores aqui de Deleuze e Guattari? Ao empregarmos seus termos e conceitos ou aquilo que se entende por sua filosofia como atividade eminentemente pedagógica, não estaríamos caindo no mesmo abismo reducionista-historiográfico-filosófico de comentar e não criar?

Para Deleuze existe uma diferença de natureza entre escrever em história da filosofia e propriamente em filosofia. No *Prefácio à edição americana de Diferença e repetição*<sup>12</sup> Deleuze argumenta precisamente quais são as diferenças entre aqueles que fazem história da filosofia daqueles que realizam a atividade filosófica propriamente dita. O trecho nos ajuda a entender que podemos lançar mão de outros autores para corroborar com o nosso processo criativo. Vejamos a citação:

Há uma grande diferença entre escrever em história da filosofia e em filosofia. Num caso, estuda-se a flecha ou os instrumentos de um grande pensador, suas presas e seus troféus, os continentes que ele descobriu. No outro caso, talha-se sua própria flecha, ou então arruma-se aquelas que lhe parecem mais bonitas, mas para tentar enviá-las noutras direções, mesmo se a distância transposta é relativamente pequena ao invés de ser estelar. Ter-se-á tentado falar em nome próprio, e se terá aprendido que o nome próprio podia apenas designar o resultado de um trabalho, ou seja, os conceitos que foram descobertos, sob condição de tersabido fazê-los viver e exprimi-los com todas as possibilidades da linguagem (*DRL*, p. 286).

Percebe-se que a crítica posta por Deleuze não está direcionada em nos atribuímos de outros filósofos utilizando seus conceitos ou nos inserimos em suas tradições e constelações conceituais. Desde que enviemos aquilo que fora pensado por eles em outras direções, numa espécie de cocriação, estaremos agindo filosoficamente – isso porque o nascimento de um conceito, seu forjar, leva um tempo. O próprio Deleuze, apenas após ter estudado Hume, Espinosa, Nietzsche e Proust, autores que têm, em alguma medida, singular

<sup>12</sup> A presente edição brasileira conta com a primeira tradução, já disponível ao público, para o *Prefácio à edição americana de Diferença e repetição* (*DRL*, p. 286-288).

influência na sua filosofia, deteve-se em escrever sua obra *Diferença e repetição*, onde ele mesmo afirmava ser o primeiro livro em que tentava fazer filosofia<sup>13</sup>.

Certos de que podemos nos atribuir dos conceitos criados por Deleuze e Guattari e de que escolher suas melhores flechas, desde que estejam miradas para sentidos originais, seria apenas o exercício de um roubo criativo, optamos por pensar acerca do termo pedagogia do conceito e da definição que expõe a característica do empreendimento filosófico como atividade eminentemente pedagógica. Nesse sentido, como podemos usar as questões da aprendizagem, da pedagogia, da filosofia e do conceito, inserindo-as em uma reflexão mais ampla sobre a aprendizagem filosófica e sobre a prática teórico-pedagógica?

Olhar panorâmico para todas essas questões é o que veremos a partir de um aterrar, como nos propôs Deleuze para tocarmos a superfície dos problemas – extraído de lá seus sentidos que levam em conta as indagações aqui disponíveis e que determinam “uma hora, um lugar, circunstâncias, paisagens e personagens, condições e incógnitas” (*QF*, p. 8) para nos lançarmos ao problema.

Por fim, sugerimos que a leitura aqui exposta atravesse os leitores e que seja tomada a partir de sua incontornabilidade. E que os interlocutores deste despretensioso texto se deixem, também, levar pelos problemas aqui sugeridos: um deixar-se engolir *por e com eles*. Sobre a interessante *noção de problema*, Deleuze sugeriu-nos algumas apreciações que cremos ser indispensáveis para a continuidade da leitura: a) a primeira delas passa pela dificuldade de dizermos o que une alguém a este ou aquele problema; b) daí derivam entendermos que todo e qualquer problema atinge um grau de *positividade* que lhe é próprio, e a *diferença* – que está intrinsecamente ligada ao problema – devém de uma *afirmação* correspondente; c) que evidencia a natureza íntima de toda e qualquer problemática, isto é, todo e qualquer problema carrega consigo *possíveis* – que não podem e nem devem estar vinculados à verdadeira solução de uma questão, que asfixia o problema e cria imagens dogmáticas da razão (uma verdade dada, portanto um método que representa, e a reconhecimento pelo sujeito que pensa).

Daí a dificuldade de atribuímos à filosofia deleuzeana e deleuzo-guattariana qualquer tipo de método. Para Deleuze e Guattari o mais importante é o problema e dele devem derivar, pelo menos em filosofia, *sentidos* nas soluções e não respostas determinadas (como nas proposições). É do caráter próprio do problema filosófico não ser um movimento provisório ou contingente, que aparece ou que é colocado já guardando uma resposta

<sup>13</sup> “Após ter estudado Hume, Espinosa, Nietzsche, Proust, que me tomavam de entusiasmo, *Diferença e repetição* era o primeiro livro em que eu tentava ‘fazer a filosofia’. Tudo o que fiz em seguida encadeou-se com esse livro, mesmo o que escrevemos com Guattari (falo evidentemente do meu ponto de vista)” (*DRL*, p. 286).

determinada que faz com que seu caráter desapareça com o resultado de um saber. O problema insiste em sua repetição. Ele *repete e repete e...* é nele que reside uma dimensão pedagógica do sentido que faz com que a diferença salte, dance, venha ao mundo.

Como em Lewis Carroll, Deleuze e Deleuze e Guattari empurram-nos para o buraco do coelho numa série presente de paradoxos que formam sua teoria do sentido<sup>14</sup>. Cair no abismo interminável de Alice ou entrar no labirinto do Minotauro, porém orientados pelas linhas de fuga que sinalizam os possíveis *sentidos* a todos e quaisquer problemas. Mas, antes, precisamos sempre enfrentá-los, tomando-os como se fossem também nossos e nos confundindo com eles.

---

<sup>14</sup> Em *Lógica do sentido*, cf., sobretudo, o *Prólogo: de Lewis Carroll aos Estoicos* e as séries *Do Puro Devir*; *Dos Efeitos de Superfície* e *Das Aventuras de Alice*.

## PARTE 1

### ATERRAR O PROBLEMA: SOBRE A PEDAGOGIA DO CONCEITO

Na introdução de sua obra *O que é a filosofia?*, Deleuze e Guattari nos falam a partir de um tom um tanto quanto nietzschiano<sup>15</sup>, ao afirmarem que certas questões (com sorte, eu diria), só nos alcançam na velhice, momento crepuscular da vida<sup>16</sup>. Titledo *Assim pois a questão*, texto-síntese e que serve de abertura para os próximos capítulos dessa obra, os autores, com seus poucos mais de sessenta anos de idade, encaram o problema que dá título à obra numa “agitação discreta, à meia noite, quando nada mais resta a perguntar” (*QF*, p. 7). Nas poucas páginas que se seguem a esse texto introdutório, Deleuze e Guattari – com maestria – desenvolvem um sólido raciocínio que terá por conclusão a noção de que a pedagogia do conceito, investida de uma certa capacidade de sentidos, tem o poder de reproduzir soluções junto à filosofia e contra seu atual, pouco prudente e simples rival. Mas contra quem ela peleja, nos perguntamos? Quais temores amedrontam os filósofos em suas práticas, suscitando esse estado afetivo que é tomado pela consciência de que o perigo bate à porta?

Ao colocarmos essas questões (engendradas por seus possíveis sentidos) e, por consequência, desenvolvermos a singular problemática inerente a cada uma delas, dispomos de um quadro geral que a desenha e dá título a essa primeira parte, isto é, afinal de contas, o que é a pedagogia do conceito e quais relações ela guarda com a noção de *sentido* – tão indispensável a Deleuze desde suas obras solo e Deleuze e Guattari?

A filosofia, em toda sua evolução, seja ela geográfica ou histórica, sempre teve de lidar com alguns rivais – desde Platão e a Grécia antiga, passando pelos séculos XVIII e XIX, quando as ciências do homem, em especial a sociologia, tenta substituí-la por um rico estudocientífico da organização e do funcionamento das sociedades humanas e das leis fundamentais que regem as relações sociais e as instituições. Mas essa imensa confusão,

<sup>15</sup> Em *Assim pois a questão*, Deleuze e Guattari, irônicos nas entrelinhas, mostram-se audazes devedores da filosofia de Nietzsche. Não-novidade para aqueles que conhecem o sarcástico filósofo do martelo, que afirma que nenhuma coisa pode ter êxito se nela não se mantiver presente a petulância. Cf. Friedrich Nietzsche. *Crepúsculo dos ídolos, ou, Como se filosofa com o martelo*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. Cf. também *O Anticristo: maldição ao cristianismo*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Segundo seu autor, um livro para pouquíssimos.

<sup>16</sup> Interessante frisar que a noção de velhice é bastante usada por Nietzsche em *Assim falou Zaratustra*. Na obra, várias passagens associam sabedoria à velhice.

segundo Deleuze e Guattari, só fora possível pelo fato de que a filosofia estava desorientada na sua relação com a criação conceitual e, por conseguinte, desprezava sua vocação para criar conceitos “em proveito de uma ciência estrita do homem” (*QF*, p. 16 [p.15]) ou da transformação do conceito em representações coletivas.

Ainda na passagem do século XVIII para o século XIX, outros importantes inimigos (Schelling e, notadamente, Hegel – com seu sistema filosófico denominado “Idealismo Absoluto”<sup>17</sup>) figuraram largas contribuições ao conceito como ato criativo e autoposição de si, porém, remetendo-o sempre para uma pura subjetividade – isto é, o conceito como sendo criado e se autoposicionando em suas relações com outros conceitos, todavia manifestando-se somente e a partir de suas conexões subjetivas em uma longa sucessão de espíritos na consciência de um espírito absoluto – tese central e cara ao hegelianismo.

Para Hegel o conceito só se revela ao sujeito vez ou outra, valorizando, assim, uma extensão regressivamente infinita da filosofia; um *a priori*, pois cada conceito será pensado exclusivamente nas relações pelo qual se desenvolve a partir de sua história, mas não de seu devir. Assume-se a noção de criação e autoposição – assertivamente, diria Deleuze, pois os conceitos não advêm de ideias abstratas ou gerais. Contudo, observa-se, em Hegel, notáveis dificuldades em evidenciar a natureza do conceito como realidade filosófica (que também engendra sua história) ligada ao acontecimento, pois toda e qualquer criação conceitual está ligada a um devir que recobre seu presente, forjando a história, mas nunca fixando-se nela<sup>18</sup>. Como diria Deleuze, não podemos reduzir a filosofia à sua própria história – por mais que a filosofia e a sua história se confundam. Os conceitos têm suas histórias, seus passados.

A filosofia, ao arrancá-los de lá, faz com que toda e qualquer criação conceitual recaia sobre a história, mas nunca provenha unilateralmente dela. É a real necessidade do acontecimento que clama pelo devir, pois, não preso à história, todo devir permanece

<sup>17</sup> Concernente ao idealismo de Hegel e Schelling, sugerimos a preciosa tradução e leitura do artigo *O mais antigo programa de sistema do Idealismo Alemão*. Traduzido e comentado por Joãozinho Beckenkamp. Veritas:Porto Alegre. v. 48. n.2. Junho, 2003, p. 211-237. Não me parecendo enfadonho, decidi por disponibilizar tal tradução e leitura para creditar a ela o diálogo que Deleuze e Guattari estabelecem com Hegel e Schelling. Fazemos lembrar que, em *Diferença e repetição*, Deleuze caracteriza sua filosofia da diferença como resultante de um “anti-hegelianismo generalizado” (*DR*, p. 1).

<sup>18</sup> Claro está que a história tem em si uma dimensão factual de sua efetuação, aquela referente à Queda da Bastilha ou à Revolução Russa. “Em todo acontecimento existe realmente o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que designamos dizendo: eis aí, o momento chegou; e o futuro e o passado do acontecimento não se julgam senão em função deste presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna. Mas há, de outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo presente, porque ele é livre da limitação de um estado de coisas, sendo impessoal e pré-individual, neutro, nem geral, nem particular, *eventum tantum*...; ou melhor, que não há outro presente além daquele do instante móvel que o representa, sempre desdobrado em passado-futuro, formando o que é preciso chamar a contra-efetuação” (*LS*. p. 154).

indeterminado, indiscernível, irreconhecível em seu momento de chegada – é de seu caráter, de sua natureza: a irreduzibilidade contingencial<sup>19</sup>.

Passa-se então a uma nova imagem: reivindicar um pensar que se dá na sua relação com o território e a terra, uma geofilosofia capaz de destronar toda e qualquer ideia de começo. É a instauração, ou melhor, a *repetição* de um meio, fazendo com que o historicismo (isto é, a história como uma forma de interioridade pelo qual todo conceito desenvolve seu *télos*) vá ao chão.

A necessidade repousa sob a abstração do elemento histórico tornado circular. Compreende-se mal então a imprevisível criação dos conceitos. A filosofia é uma geo-filosofia, exatamente como a história é uma geo-história [...]. A geografia não se contenta em fornecer uma matéria e lugares variáveis para a forma histórica. Ela não é somente física e humana, mas mental, como a paisagem. Ela arranca a história do culto da necessidade, para fazer valer a **irreduzibilidade da contingência**. Ela a arranca do culto das origens, para afirmar a potência de um “meio” (*QF*, p. 115 [p. 91-92], negrito nosso).

A beleza do elemento geo-histórico, agora não mais dominado pelo grande cansaço proveniente do historicismo, pois o devir não é histórico. Um repousar-se sobre o eterno retorno de si que não se engessa, pois faz valer a potente natureza irreduzível da contingência. “E não há história universal senão da contingência” (*QF*, p. 113 [p. 90]).

Percebe-se que Hegel e seu sistema para o Idealismo Absoluto são inimigos de bastante relevância para a filosofia, por fazerem confundir a criação conceitual em relação à subjetividade – nas suas distintas relações com outras subjetividades – no espírito absoluto. Acontece que rivais da mesma envergadura não cansam de surgir contra a filosofia e, na passagem do século XIX para o século XX será a vez de novos e insolentes oponentes se erguerem: “a voga da epistemologia, da linguística, ou mesmo da psicanálise – e da análise lógica” (*QF*, p. 17 [p.15]) que tentavam, também em vão, desmonopolizar a disciplina filosófica em sua relação com a criação conceitual.

Os próximos rivais da filosofia e de seu ato de criação não foram tão cuidadosos, como afirmam Deleuze e Guattari. Por isso, serão categorizados como simples e ingênuos,

<sup>19</sup> “Em fenômenos históricos como a Revolução de 1789, a Comuna, a Revolução de 1917, sempre há uma parte de *acontecimento*, irreduzível aos determinismos sociais, às séries causais. Os historiadores não gostam muito desse aspecto: eles restauram causalidades posteriormente. Mas o próprio acontecimento está em desengate ou em ruptura com as causalidades: é uma bifurcação, um desvio em relação às leis, um estado instável que abre um novo campo de possíveis. Prigogine falou desses estados em que, mesmo na física, as pequenas diferenças se propagam em vez de se anularem, e onde fenômenos totalmente independentes entram em ressonância, em conjunção. Neste sentido, um acontecimento pode ser contrariado, reprimido, recuperado, traído, e nem por isso deixa de comportar algo de inultrapassável” (*DRL*, p. 209).

embora os autores não deixem de falar de seu longo alcance do ponto de vista do capitalismo e da genial atribuição que a mercadoria quis arrancar da filosofia.

Acontece que esse atual inimigo da filosofia, na contemporaneidade de Deleuze e Guattari – e podemos falar também referente à contemporaneidade desse texto –, emerge do “fundo do poço da vergonha” ao tomar para si a posse do conceito e afirmar, “nós somos os *conceituadores*” (*QF*, p. 17 [p. 15]). Daí em diante, Deleuze e Guattari nos falam de uma apoderação das disciplinas da comunicação (a informática, o marketing, o design, a publicidade), que retiveram em si a ideia de relacionar as noções de *conceito* e *acontecimento* – projeto não encaminhado por Hegel, como fizemos notar. Sacada genial do ponto de vista do capitalismo universal, pois o conceito se transformou na exibição de um produto qualquer e coube ao acontecimento expô-lo numa relação de troca. Derivando que:

Os únicos acontecimentos são as exposições, e os únicos conceitos, produtos que se pode vender. O movimento geral que substitui a Crítica pela promoção comercial não deixou de afetar a filosofia. 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. 15-16]).

Ataque iminente contra essa “velha senhora” que não tem condições de se alinhar aos “jovens executivos numa corrida aos universais da comunicação para determinar uma forma mercantil do conceito” (*QF*, p. 17 [p. 16]).

Já muito gasta, a filosofia, essa anciã que tropeça em oponentes descuidados e ingênuos e que no seu embaraço acaba por encontrá-los em seu próprio colo, sente-se agora preparada para criar seus conceitos, resgatando aquilo que dela fora destituído, e transformando-os em meteoritos e não mais mercadorias. Para tanto, ela, buscando reativar sua relação com o conceito, precisará reivindicar uma estranha força que se guarda debaixo de sete chaves e que determinará seu reencontro: a *amizade* com o conceito<sup>20</sup>. É necessário que o filósofo se torne e sempre volte a tornar-se amigo do conceito para que a disciplina filosófica se faça existir e poderíamos ler esse encontro, entre Deleuze e Guattari, como o encontro de duas heterogeneidades e o encontro com vários conceitos.

Desde a Grécia, fora ela, a filosofia, a responsável por unir a noção de amigo ao

---

<sup>20</sup> Cf. *Canção da América*, música composta e interpretada por Milton Nascimento na parceria de Fernando Brant. O poeta brasileiro que nos situa sobre a amizade como uma dimensão indispensável à vida. Em Deleuze e Guattari, veremos o personagem *Amigo* testemunhando o nascimento vivo da filosofia na Grécia, designando “uma certa intimidade competente, uma espécie de gosto material e uma potencialidade, como aquela do marceneiro com a madeira [...]” (*QF*, p. 9).

conceito. O filósofo substituirá o velho sábio (aquele que pensa por Figuras) tornando-se o amigo íntimo do conceito, o conceito em potência. É sobre uma espécie de reativação desse laço que Deleuze e Guattari se lançam numa tarefa indispensável e suas filosofias engrossam o coro, convocando-nos para um exercício que nunca terá fim, tendo como aliado a pedagogia do conceito que expõe a característica da tarefa filosófica como atividade eminentemente pedagógica, pois toda e qualquer criação conceitual define essa dimensão. Trata-se, contudo, de uma percepção pedagógica sobre a produção conceitual; no entanto, como poderia esta proposta ser analisada tendo em vista a própria atividade pedagógica de forma genérica, ou seja, como a criação de conceitos e os passos que esse processo persegue podem contribuir com a percepção de uma ação pedagógica pautada pelo compromisso de provocar uma nova imagem do pensamento, em detrimento de uma imagem dogmática da razão?

A filosofia precisa voltar a fazer com que suas criações conceituais vibrem, com que seus personagens venham ao mundo saltando e dançando sobre linhas de fuga, para daí traçar novos povoamentos. É disso que se trata!

Para tornar-se amigo do conceito é necessário um certo entendimento de que a filosofia é um ponto de singularização entre a criação e o conceito, necessariamente, Um remetendo-se ao Outro, e daí se extraindo a natureza de todo e qualquer conceito como uma realidade exclusivamente filosófica.

Schelling e Hegel se deram conta do conceito como realidade filosófica, mas se colocaram contra a filosofia crendo estarem a favor dela – como já observamos. Mas, encerrados em suas ilusões, estavam apenas em favor de um espírito absoluto que reunia em si subjetividades distintas e enunciava ao mundo, vez aqui outra acolá, uma espécie de síntese subjetiva, mas ainda amarrada à história de uma pura subjetividade no qual esse espírito absoluto guarda profundas relações.

Nessa grande confusão que se desenvolveu ao longo da tradição filosófica, ou os pretensos filósofos se afastaram do conceito, acreditando fazerem alguma espécie de ciência, ou desenvolveram interpretações em que o conceito residia em um dado conjunto de conhecimentos atravessados pela representação dada, restando a explicação desse *a priori* à abstração e à generalização (faculdades que formam o explicado) e ao juízo (a utilização).

Deleuze e Guattari apresentam de entrada, em *O que é a filosofia?*, a tese de que as coisas não estão dadas (isso não significa dizer que elas não possuam uma história), mas é que elas sempre estão por se darem (o acontecimento e sua efetuação) no presente, que é

capaz de ressignificar a história<sup>21</sup>. O conceito tem sua história mas não se cristaliza nela, é sempre uma atualização de um devir no presente. Hegel e Schelling foram quem mais se aproximaram, em seu idealismo, do conceito como realidade filosófica, fazendo crer que o conceito era criado por e na consciência, evidenciando também que o conceito nada tem a ver com uma ideia geral ou abstrata, tampouco com uma Sabedoria incriada. Mas, sobretudo, Hegel oscilou ao não ligar o conceito à filosofia e ao seu devir – um dos grandes erros no seio da história da filosofia e que ressoa até hoje.

---

<sup>21</sup> Para uma leitura sistemática sobre as noções de acontecimento e efetuação sugerimos a leitura *Do Aion* (LS, p. 167-173).

## 1.1

## APREENDER O PROBLEMA: MIL VEZES PEDAGOGIA DO CONCEITO

Como já foi dito neste trabalho, precisamente, ao longo de sua madura obra, *O que é a filosofia?*, escritos da velhice, a terminologia pedagogia do conceito salta ao olhos de seus atentos leitores em cinco passagens. Mapear essas aparições e delas extrair problemas significa, dada sua carga de complexidade, um sempre retornar, mil vezes se for necessário, para arrancarmos de lá os verdadeiros problemas e enfrentarmos essa noção e suas imbricações – pela variação de sentidos que abarca consigo.

Sabe-se que o referido termo, pedagogia do conceito, já havia aparecido pela primeira vez em um ensaio de Deleuze, intitulado *Les conditions de la question: qu'est-ce que la philosophie?*<sup>22</sup>, mas é só a partir da obra e da continuidade de seus capítulos que há um profundo ganho de consistência da noção, que passa a ter uma incidência maior – não só aparecendo em cinco momentos, propriamente nomeada pelo par pedagogia do conceito, mas se amarrando a toda estrutura da obra. Observar-se-á que, já no início da parte introdutória, Deleuze e Guattari definirão a filosofia para somente a partir daí evidenciar a tarefa da pedagogia do conceito.

Talvez só possamos colocar a questão *O que é a filosofia?* tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente. De fato, a bibliografia é muito magra. [...] Simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é a filosofia. Nunca havíamos deixado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos (*QF*, p. 7-8).

É essa pergunta e posterior definição próprias da velhice, segundo Deleuze e Guattari, que os leva, já ao fim de sua potente introdução, a evidenciar a imponência do termo – que traz consigo uma tarefa e capacidade de redimir a filosofia de um desastre absoluto ao qual estaria fadada. Vamos a esse poderoso excerto, posteriormente derivando dele uma possível epedagógica interpretação:

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

<sup>22</sup> Tradução livre: “As condições da pergunta: o que é a filosofia?”. O presente texto foi publicado pouco tempo antes da obra ser lançada pela revista *Chimères*, em 1990. Dois anos mais tarde seria apresentado como introdução de *O que é a filosofia?*

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 entendidos, os benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal (*QF*, p. 18-19 [p. 17], itálico dos autores).

Para Deleuze e Guattari, os pós-kantianos (ele está se referindo a Hegel e Schelling), orbitavam ao redor de uma *enciclopédia universal do conceito*<sup>23</sup>, que ligava toda criação conceitual à pura subjetividade encarnada no espírito absoluto. Atividade não tão modesta, haja visto que não se poderia reunir ou explicar em compêndios aquilo que também está sempre por se dar. A velha e cansada prática historiográfica dos historicistas de plantão, sentinelas prontos para enfiarem goela abaixo do acontecimento todo tipo de relação causal voltada para uma origem explicativa do presente que não se encerra – passam-se anos e o equívoco em tomar o acontecimento derivando-o exclusivamente de uma relação causal desaba. Daí a grande dificuldade em explicar acontecimentos que não têm lugar, como os movimentos contestatórios e políticos em torno do Maio de 68 ou as jornadas de junho de 2013<sup>24</sup>.

Ainda no importante excerto citado acima, Deleuze e Guattari falam-nos de uma pedagogia do conceito como uma espécie de exercício mais consciente, que calça e enterra os pés no chão da imanência. Dessa segunda parte do referido trecho já podemos fazer notarduas apreciações: a primeira delas remete ao termo pedagogia, em itálico, sugerindo, portanto, uma importante conotação dada pelos autores para a dimensão da pedagogia. Dela também podemos extrair a primeira definição que refere à terminologia e à análise das

<sup>23</sup> É do caráter de todo enciclopedismo, desde o medieval ao barroco, a tentativa de inventariar em uma única obra todo o conhecimento humano de uma época, numa espécie de livro dos livros. Acontece que do século XVIII em diante algumas diferenças aparecem com os novos movimentos enciclopedistas, que irão decididamente adotar as línguas nacionais em detrimento do completo abandono do latim em sua constituição. E passarão a assumir um arranjo estético concernente à época das Luzes, disponibilizando os verbetes em ordem alfabética. Das enciclopédias mais famosas, para citarmos algumas, figuram o *Dictionnaire historique et critique*, de Pierre Bayle (1647-1706) – publicado em 1697. A *Cyclopaedia or na General Dictionary of Arts and Sciences*, de autoria única de Ephraim Chambers (1680-1740) – publicada em 1728. E a monumental *Encyclopédie*, redigida e organizada por Denis Diderot (1713-1784) e Jean D’Alembert (1717-1783) – publicada em 1751.

<sup>24</sup> Sobre a incapacidade da sociedade francesa na época assimilar o maio de 68 (*DRL*, p. 209-211). Das jornadas, iniciadas em junho de 2013, no Brasil, cf. aquilo que Bruno Cava nomeia de “exercício a meia distância”. Entre teoria e prática, o cuidadoso autor procurou traçar um contorno singular para a realidade brasileira daquele período, evidenciando a crítica exposta à máquina representativa (figurada pelo Partido dos Trabalhadores, PT, , que passava, em jargões políticos, de oposição para situação). Num tom, implicitamente, benjaminiano e deleuzeano, sua interpretação nos soa aos ouvidos provocativa, ao afirmar que se trata de um episódio na recente história nacional, onde o futuro fica em suspenso para que a justiça se efetue no presente. CAVA, Bruno. *A multidão foi ao deserto: as manifestações no Brasil em 2013 (junho-outubro)*. São Paulo: Editora Annablume, 2013.

condições de criação filosófica voltada para momentos que sempre permanecem *singulares*<sup>25</sup>.

Sumariamente, por ora, cabe a definição disponível, tanto em *Lógica do sentido*<sup>26</sup> como em *Diferença e repetição*<sup>27</sup>, onde Deleuze nos ensina sobre a noção de singularidade afirmando que ela é absolutamente tomada pela noção de *acontecimento transcendental*, definida como a quarta pessoa do singular. É porque a singularidade deve ser entendida como pré-individual contra todas as generalidades que fazem lei (como querem as proposições científicas ou lógicas<sup>28</sup>). Pois:

A Idéia é um universal concreto em que a extensão e a compreensão caminham juntas, não apenas porque ela compreende em si a variedade ou a multiplicidade, mas porque compreende a singularidade em cada uma de suas variedades. Ela subsume a distribuição dos pontos notáveis ou singulares; toda sua distinção, isto é, o distinto como característica da Idéia, consiste precisamente em repartir o ordinário e o notável, o singular e o regular, e em prolongar o singular sobre os pontos regulares até a vizinhança de uma outra singularidade. Para além do individual, para além do particular, assim como do geral, não há um universal abstrato: o que é “pré-individual” é a própria singularidade (*DR*, p. 228).

Por fim, ainda no fragmento de *O que é a filosofia?*, no instigante e sinuoso trecho, Deleuze e Guattari o concluem mostrando-nos que foram três as idades do conceito e que elas se dividem em: a) enciclopédia universal dos conceitos (reunidas, por exemplo, na tentativa frustrada dos pós-kantianos ao remeterem o conceito a uma subjetividade pura de um espírito absoluto que a encarna)<sup>29</sup>; b) a pedagogia do conceito que evidencia uma tarefa mais modesta, isto é, mostrar que toda e qualquer criação (seja ela conceitual ou não) guardarelacões com momentos que permanecem sempre singulares, pois evidenciam o devir no presente e não somente a exclusividade de posições já dadas; c) a formação profissional comercial que surrupiou da filosofia seu monopólio (não pelo direito exclusivo a ela, mas pela íntima competência do filósofo amigo do conceito) para toda e qualquer criação conceitual, quando passou a ligar, na forma mercadoria, conceito a acontecimento.

Não é a pedagogia que poderá traçar soluções, faça-se notar a pedagogia tomada pela

<sup>25</sup> Cabe reiterarmos, por conseguinte, a dificuldade em atribuímos quaisquer tipos de metodologia ao estudarmos a filosofia de Deleuze, pois aprender (*atribuir sentido*) é da ordem de um irremediável. Aqui precisamos entender o que Deleuze toma como definição para singularidade – termo já usado nesse trabalho e que trataremos de com maior profundidade na parte 2 desse texto.

<sup>26</sup> Cf. a série intitulada *Das Singularidades* (*LS*, p. 103-111).

<sup>27</sup> Cf. *Individações impessoais e singularidades pré-individuais* (*DR*, p. 354-355).

<sup>28</sup> Respectivamente, cf. a seção sobre os *Functivos e conceitos* e os *Prospectos e conceitos* (*QF*, p. 139-161).

<sup>29</sup> Temos, por exemplo, em Hegel, a famosa *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio*. Tradução de Paulo Menezes e José Machado. São Paulo: Loyola, 1995. A *Ciência da Lógica* constitui a primeira parte da Enciclopédia hegeliana. A *Filosofia da Natureza* (Parte II) e a *Filosofia do Espírito* (Parte III) completam esta obra grandiosa que o próprio Hegel definiu como uma vista geral do conjunto abrangido pela filosofia.

acepção de um método ou forma de assimilação concernentes a um estado de coisas. É a pedagogia do conceito, isto é, uma certa capacidade do conceito de atravessar um sentido possível ao indivíduo, que apreende algo ou alguma coisa a partir de um acontecimento, sempre *individual e singular* no e com ele.

Só ela, a pedagogia do conceito, pode nos orientar para fora de um espírito absoluto advindo de uma pura subjetividade e da formação profissional comercial, do ponto de vista do capitalismo universal.

Esse excerto é, ao meu entendimento, uma chave de correspondências com as próximas aparições e não pode ser pensado hierarquicamente, mas do ponto de vista de uma amarração conceitual que se desenvolve na obra *O que é a filosofia?* e que vai guardando referências com esse primeiro momento. Também é importante lembrar que nessa aparição anção de pedagogia do conceito visa definir uma certa concepção bastante inovadora para o termo conceito. É que Deleuze e Guattari desejam instalar uma distinção entre a concepção do conceito como algo dado e do conceito como algo criado<sup>30</sup>.

Se acreditávamos estar em solo seguro, a afirmação de Deleuze e Guattari ao final de *O que é a filosofia?* nos soa aos ouvidos e produz um entendimento justamente contrário, pois não existem certezas cristalizadas que não possam ruir; e viver é da ordem do devir. I.e., da ordem da mudança, do acontecimento que se efetiva no presente. Se a história da filosofia só se preocupava com uma espécie de presentificação do passado, a filosofia criativa de Deleuze e Guattari deixa claro que a atividade filosófica se mescla ao passado, mas guarda profundas relações com o futuro no presente.

Portanto, filosofar, criar conceitos, instaurar planos de imanência ou dar vida a personagens conceituais é da ordem daquilo que está por vir, irromper o presente. Mais uma vez somos atirados ao mar pelos filósofos que não têm a dúvida como método, como quisera Descartes, mas trazem ou lançam um *problema engendrado de sentidos possíveis*. É claro, só se coloca um problema ao qual se é capaz de responder – diriam-nos Deleuze<sup>31</sup> e Guattari. Mas sabemos que eles também afirmariam que todo problema tem um tanto de dimensão pedagógica ao singularizar aqueles que por ele são afetados.

<sup>30</sup> LA SALVIA, André Luis. *A extração de problemas de uma pedagogia do conceito*. Campinas, São Paulo: [s.n], 2015. Cf., sobretudo, o capítulo 1.2, intitulado *Conceito dado x conceito criado*. Tese de doutorado orientada por Luiz Benedito Lacerda Orlandi e defendida junto ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH/Unicamp).

<sup>31</sup> “É bem isso mesmo o que significam fórmulas célebres como ‘os verdadeiros e grandes problemas só são colocados quando resolvidos’ ou ‘a humanidade só se põe problemas que é capaz de resolver’: não que os problemas, práticos ou especulativos, sejam como que a sombra de soluções preexistentes, mas, ao contrário, porque a solução decorre necessariamente de condições completas sob as quais se determina o problema enquanto problema, dos meios e dos termos que se dispõe para colocá-lo.” (DR, p. 206-207)

Ingenuamente acreditávamos na criação de um porto seguro. Mas, ao contrário, fomos lançados diante de muitas possíveis aberturas – homens ao mar, porém orientados pela constelação de problemas. E se dispomos de um problema bem formulado temos uma prudente via para seguir. O que devemos antecipar é que, por mais que ensaiemos o nado na praia, deitados sobre a areia e esticados representando gestos de como se deve dar a movimentação do corpo, braços e pernas, para que nos sustentemos sobre a água, a experiência do nado só se dá a partir do encontro entre corpo e mar. A atitude do último filósofo, como pretendiam Deleuze e Guattari, retomando Nietzsche, é a de gritar para o mar: sua umidade não me impressiona! Arriscar-se é da natureza da vida.

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. Eis porque 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. 35)

Para as próximas incidências da noção de pedagogia do conceito, nesse primeiro capítulo, as trataremos de maneira sucinta. Nosso intuito é amarrar cada uma dessas importantes e próximas quatro passagens à obra *Diferença e repetição*, evidenciando com isso as profundas relações que a referida terminologia guarda com a tese de doutoramento de Deleuze, sobretudo a própria noção de sentido que aparece ali associada à palavra pedagogia. Outrossim, temos um ganho de potência ao fazermos essa ligação.

Numa segunda aparição da noção de pedagogia do conceito, observamos um longo desenvolvimento de Deleuze e Guattari que irá, agora, relacioná-la ao trabalho de criação de conceitos e ao ericar de problemas, capazes, por sua vez, de forçar o pensamento a criar. E sabe-se que, tratando-se de Deleuze, pensamento que cria é pensamento que pensa – isto porque a noção de pensamento é bastante problematizada a partir da questão “o que significa pensar?”, capítulo 3 de *Diferença e repetição*.

Em sua terceira manifestação a referida noção aparece traçando a ideia de que a pedagogia deve estar vinculada a todo e qualquer ato de criação – nisso consiste o ganho de consistência de todo e qualquer conceito. É o que definirá seu estatuto pedagógico como as condições propriamente singulares de sua criação.

A quarta citação relata quais são os componentes de um conceito de conceito, formadores do seu estatuto pedagógico. Redobrada atenção para esse momento (aparições 3 e 4), pois Deleuze e Guattari estão evidenciando a natureza intrínseca a todo conceito afirmando que ela é pedagógica – não normativamente apresentada como um método, mas pelo fato de sua condição singular. Isto é, precisamos ter claro que os autores não tomam a palavra pedagogia pela acepção comum ao termo.

Na quinta e última aparição propriamente dita, Deleuze e Guattari procuram caracterizar a relação entre a filosofia e a não-filosofia. Relação essa pautada pelo *fora* que a força a pensar. Concordamos com La Salvia ao afirmar que:

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”. Esse desdobramento estabelece conexões com a experimentação de outros conceitos deleuzeanos e deleuze-guattarianos, expandindo em muito o território para a pesquisa dessa noção (LA SALVIA, 2015, p. 6-7, itálico do autor).

Com todo esse arranjo conceitual, Deleuze e Guattari estão se colocando na linha de frente contra as disciplinas da comunicação – assumidamente o marketing e sua ideia de vincular conceito a acontecimento nas apresentações de um produto.

É interessante notar que, depois de praticamente uma vida dedicada ao estudo da filosofia e daquilo que lhes fazia sentido, Deleuze e Guattari, mostram-nos uma aparente contradição em seu edifício filosófico. Um leitor atento aos seus empreendimentos teóricos é provocado pelo assombro que o par pedagogia do conceito ocupa nessa última obra.

Qual coisa, pois, a não ser uma "pedagogia do conceito", existe de mais distante da filosofia deleuziana? Retomemos, de modo breve e de maneira inevitavelmente pedante e pedagógica, os fios principais da complexa tessitura argumentativa desenvolvida por Deleuze em *Diferença e repetição*, obra fundadora do deleuzismo e à qual se liga todo o trajeto filosófico deleuziano posterior (BIANCO, 2002, p. 181).

Isso porque jamais acreditaríamos que o atrevido filósofo francês (na posterior parceria com o filósofo e psicanalista) nos apresentariam algum método capaz de redimir a filosofia de seu trágico fim. Pensaríamos, portanto, mas não foram esses os filósofos que

criticaram a *doxa*, entendida como sistema ou conjunto de juízos que uma sociedade elabora em um determinado momento histórico, supondo tratar-se de uma verdade óbvia ou evidência natural, mas que para a filosofia não passa de crença ingênua, a ser superada para a obtenção do verdadeiro conhecimento?

É que, como já foi dito, a noção de pedagogia é rearranjada por Deleuze em sua parceria com Guattari. Não se trata de um método pronto capaz de ensinar ou instruir o sujeito a partir exclusivamente de determinações. Antes, o contrário, pois a pedagogia do conceito é elaborada como possibilidade de escaparmos de uma certa *doxa* e, por ser capaz de revitalizar a potência entre filosofia e criação, filósofo e conceito, faz com que se possa fugir à tradição em se fazer história da filosofia à moda antiga. A pedagogia é conceitual; o conceito tem uma dimensão pedagógica pois internaliza sentidos possíveis ao indivíduo que por algum saber ou alguma coisa é afetado.

A fim de finalizarmos essa primeira parte sugerimos a apreciação do fragmento abaixo que traz contornos interessantes para a continuidade do problema que aqui colocamos.

O aprendiz, por outro lado, eleva cada faculdade ao exercício transcendente. Ele busca fazer com que nasça sensibilidade aquela segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. É essa a educação dos sentidos. E de uma faculdade à outra a violência se comunica, mas compreendendo sempre o Outro no incomparável de cada uma. A partir de quais signos da sensibilidade, mediante quais tesouros da memória será o pensamento suscitado, sob torções determinadas pelas singularidades de qual ideia? **Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – por quais amores devem bom em latim, por quais encontros se é filósofo, em quais dicionários se aprende a pensar.** Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença (DR, p. 214-215, negrito nosso).

Essa é uma possível resposta ao que significa aprender. Dividida, como veremos, notadamente em: a) aquele que aprende, no ato de aprender algo, eleva cada uma de suas faculdades sensíveis ao exercício transcendente, fazendo com que o sensível venha ao mundo – sendo essa a educação e sua pedagogia dos sentidos; b) as faculdades sensíveis (os sentidos e seu arranjo cognitivo no corpo) comunicam-se violentamente, mas guardam sempre suas diferenças de relação, pois são incomparáveis; c) Deleuze não abre mão dos tesouros da memória que forçam o pensamento a pensar sob presentes torções, arranjos que se apresentam pela singularidade de cada momento. Essa é uma parte decisiva e que corrobora com o que até agora estamos especulando, pois, para Deleuze e Guattari, o dado não determina exclusivamente um acontecimento. A história importa, mas a geo-história evidencia uma não relação exclusiva com o pretérito, porém guardando relações com distintos tempos numa espécie de coexistência de passado e futuro no presente, sendo esse

sempre único, singular; d) o arremate preciso que define a pouca compreensão disponível para entendermos como alguém adquire um conhecimento, um saber.

As sugestões de Deleuze e Guattari partem da ideia de que ninguém assimila algo a partir de uma passividade interna a si próprio. Antes, é sempre de um completo envolver-se com os signos de um problema que a aprendizagem se desenrola. É isso que veremos no próximo capítulo dessa complexa tessitura de questões e problemas que amadurece as condições de resolução do *que significa aprender/ensinar?*

## PARTE 2

### ENTRE O DUPLO-PEDAGÓGICO SENTIDO E CONCEITO NA TEORIA DE DELEUZE COM GUATTARI

No final do capítulo três de *Diferença e repetição* Deleuze habilita o seguinte problema no interior de seu trabalho de doutoramento: *que significa aprender?* (DR, p. 214-216). Questão essa, ao nosso ver, tornada hábil no interior da própria história da filosofia, que comraríssimas exceções preocupou-se com tal questionamento – creditando à educação um lugar menos privilegiado no campo do debate da razão<sup>32</sup>.

A partir disso acho justo rememorar e aqui reiterar que desde o início de minha vida acadêmica, ainda jovem estudante do curso de graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia e, posteriormente, discente do departamento de Filosofia pela Universidade de Brasília, algo me inquietava nas leituras que realizava, nos fichamentos que escrevia e, por conseguinte, nas sistematizações produzidas a partir de quaisquer sistemas de pensamentos ou teorias que eu me encontrava em meu processo formativo: a saber, por que o tema da pedagogia (tomado aqui, na acepção mais ampla possível, como conjunto de métodos que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que sedeseja formar), da educação e formação dos sujeitos sociais aparece nos mais distintos pensadores como ponto importante a ser pensado?

Uma primeira resposta a essa pergunta é que em toda história da filosofia ocidental, das distintas práticas das escolas gregas, passando de Platão a Kant, de Nietzsche aos filósofos do século XX e, contemporâneos a nós, pensadores do presente, a questão ou problema da formação dos indivíduos continua ainda na ordem do dia pelo fato do processo formativo evidenciar o que somos e os limites de nossa razão. Uma resposta secundária a esse

---

<sup>32</sup> Cabe a nós, professores de filosofia, investigar o porquê desta suposta subalternidade conferida à prática de ensino de filosofia em seu desenvolvimento? Fazemos crer que sim, pois nos parece que os sistemas de pensamento sempre marginalizaram a educação, tratando-a como algo inferior. Curiosamente, em algum momento das obras de grandes pensadores, podemos notar uma certa prestação de contas com temáticas referentes à formação do homem e de seu ensino/aprendizagem. Cf., por exemplo, o amplo debate acerca da questão “o que é esclarecimento?” pelo qual Immanuel Kant, Johann Benjamin Erhard, Johann Gottfried Herder, Gotthold Ephraim Lessing, Christoph Martin Wieland, Johann Georg Hamann, Moses Mendelssohn, Friedrich Schiller e Andreas Riem participaram. *O que é esclarecimento?* (Vários autores). Trad. Paulo Gil Ferreira. Rio de Janeiro: Editora Via Verita, 2011. Sobre a resposta de Kant, que sem dúvidas é a mais famosa, cf. *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* Trad. Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1985. Em Nietzsche, cf. *Escritos sobre Educação* (Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino; III Consideração Intempestiva – Schopenhauer como Educador). Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

problema é que a manutenção de um saber e sua permanência dependem de uma recepção e comunidade de interlocutores que se supõe saber do funcionamento das teorias de um autor e de como tais teorias foram forjadas. Sem recepção-interlocução, os autores, suas teorias ou programas filosóficos ficam monotonamente postos em circuitos fechados, falando para si mesmos e correm o risco de caírem no esquecimento.

Este não é o caso dos autores que, por necessidade, têm me acompanhado na empreitada desta dissertação que, por ora, vos apresento. Autores e constelações conceituais que nos ajudarão (escritor e leitor), não por vaidade, no caminho dos verdadeiros problemas, eliminando os falsos que só prejudicam a vida prática. E quando digo necessidade, falo a partir do único entendimento de que as questões e problemas que escolhemos pensar ao longode qualquer momento de nossas existências, são questões e problemas que dialogam com o nosso corpo, com a nossa pele, com a nossa territorialidade no mundo. São necessidades filosóficas que encontram saída naquilo que estamos nos tornando a partir do chão que nossopés tocam. Uma temática, me instiga reiterar esse ponto, nunca aparece ao acaso, mas é sempre fruto de condições necessárias que fazem com que ela surja.

Em outros termos, não haverá nada no fundo, escondido, que devemos encontrar. As questões estão à vista e ao alcance das nossas mãos para lidarmos com elas como o marceneiro que, depois de anos trabalhando com a madeira, torna-se madeira. Deleuze e Guattari, suas inquietações, seus problemas, repito, são uma necessidade filosófica que aqui são tomadas e agenciadas como aliadas conceituais em favor de pensarmos um elemento ainda pouco cotejado de/em suas obras: *que significa ensinar?*

De entrada passamos a perceber que a questão referente a como o sujeito insere-se numa relação com o apreendido é fulcral para Deleuze e Deleuze e Guattari e nos dá indícios do porquê Deleuze, em *Diferença e repetição*, sinalizou a importância de entendermos melhor esse movimento de sentido que cada um desenvolve em suas relações com a aprendizagem. Esta, poderíamos dizer, rápida *passagem* daquilo que se É e passa a não ser, sendo ainda (em alguma medida) mas que vai ganhando novas atribuições acopladas à noção de sentido – nunca teleológico, sempre por afecção (*affectio*) e afeto (*affectus*).

O sentido é a rápida passagem de um Eu, nunca vazio (como apreciações tradicionais acerca do ato pedagógico fazem crer que o sujeito é *tabula rasa*, na qual é depositado aquilo que ele necessita saber para seu desenvolvimento no mundo), para um novo contorno que não tem forma, um pensamento sem imagem. Talvez caiba pensarmos aqui no ditado popular que nos diz que conhecimento nunca é demais. Mas, antes de entrarmos nesse debate sobre uma

categoria conceitual tão indispensável a Deleuze e Deleuze e Guattari, vamos apreciar as distintas acepções que podemos empregar para o termo *sentido*: como teleologia; como fisiologia e como afecção e afeto.

A compreensão do termo *sentido*, como categoria conceitual determinante no *corpus textual* deleuzeano e deleuzo-guattariano, é importante para clareza da leitura que fazemos e de quais acepções estamos dando para essa palavra<sup>33</sup>. Portanto, sugerimos que não podemos ler Deleuze e Guattari atribuídos da noção que refere um tipo de *télos* como finalidade atribuída a uma causa inicial, algo que já está dado. Isto é, não se trata aqui de qualquer sistema de pensamentos que identifica a presença de fins, metas ou objetivos últimos que servem como guia para a humanidade, que passa a considerar toda finalidade como o princípio explicativo fundamental na organização e nas transformações de todos os seres da realidade: em interpretações marxistas, essa perspectiva ganhou força nas distintas experiências pelos séculos XIX e XX, com a fé na afirmação de que o próprio capitalismo engendra seu fim – Marx fora mais safo, embora o emprego da leitura de sua obra dê legitimidade a esse tipo de uso/interpretação ao seu pensamento; mas ele já notava a plasticidade de tal modelo econômico. A crítica da economia política empregada por Marx fortaleceu essa concepção que atribui *sentido como fim ou orientação para algo*. Evidentemente, sabemos tratar-se de um acepção anterior a Marx – retomaremos, no exemplo que aqui cabe, Aristóteles (discípulo proeminente de Platão) e sua básica afirmação teleológica de que todas as coisas tendem para um bem qualquer e que o fim destas coisas é o bem que lhes é próprio. Além do mais, pensar no sentido caracterizando-o teleologicamente como um fim, uma meta ou objetivo a se alcançar implica decisivamente na ideia de quais papéis o sujeito, indivíduo no mundo, pode desempenhar em um jogo da vida já determinada.

---

<sup>33</sup> Como podemos notar, em *Lógica do sentido*, nas séries paradoxais dedicadas a Alice, Deleuze nos ensina que Alice cai, mas cai porque se joga. Atira-se num possível. É um movimento de apropriação, um tomar para si, uma assunção da queda como acontecimento que se mostra interminável, pois não traz o chão como finalidade. O buraco de Alice nunca tem fim porque ele não portava consigo um sentido teleológico, mas um sentido de afeto e afecção que se manifestam em seu corpo: ora crescendo e esticando, ora contraindo-se diminutivamente, e, quando ela se perde na ilusão dos infinitos caminhos que parecem não ter fim e, portanto, não a levam a lugar algum, ela necessita atualizar a noção de sentido como afeto. A ilusão das falsas questões a paralisa. E é justamente nesse ponto que ela precisará atualizar seu pertencimento a si mesma, pois ele (o pertencimento) necessita de manutenção por compreendermos que jamais está dado, mas sempre por se fazer. O Eu pertencido ganha contornos, mas não tem forma. Observar-se-á que todas as vezes que ela se ilude acerca do sentido como orientação para um fim, a frustração lhe ocorre: sente-se perdida e confusa, solitária, sem consistência, toma caminhos que se apagam. É necessário que haja espaço para o hábito da pausa, essa potente panela de pressão que engrossa o caldo de nossas existências – mas para isso precisamos estar numa relação do Eu para consigo próprio. Um Eu guardado em si, encerrado. Por mais que Alice se perca, se iluda ou vacile... ela tem o hábito fixo, como modo de vida, de extrair um sentido para o sentido que ela ainda não possui por completo.

Existe um amplo debate conferido a esse problema de serem os sujeitos assujeitados pelo mundo que os rodeia, não restando opção para determiná-lo, já que está dado. Dessa noção de sentido como finalidade derivam tais perguntas: nascemos num mundo no qual não podemos fazer nada a respeito para transformá-lo? Estamos encerrados nas próprias angústias de um mundo de sujeitos passivos, não restando nada a ser feito?<sup>34</sup> Provavelmente isso instigou o velho e barbudo Marx na célebre frase de que o mundo já foi por demais interpretado, restando a nós a necessidade de transformá-lo em algo melhor<sup>35</sup>.

Este longo debate acerca do sentido do ponto de vista teleológico já está gasto e saturado, não possibilitando novos frutos potentes para que avaliemos a situação que nos circunscreve. A fenomenologia avançou muito ao dizer que somos determinados, mas isso não encurrala o sujeito num campo absolutamente passivo diante das relações/interações sociais – Marx já havia entendido isso, embora continuasse refém de um paradoxo econômico determinista. A coisa se complica quando se quer determinar aspectos com poucas vias de entrada e, como nos ensinaram Deleuze e Guattari, quando novas maneiras de olhar um problema são permitidas – aliás, um problema resolvido não se explica mais.

Não se trata aqui, como veremos, de tomar a complexa noção de sentido em termos teleológicos, remetendo à natureza e à humanidade para um fim, já esperado, que nos dá esteio para apontar as causas.

Por sentido devemos entender, numa acepção assumidamente espinosista, a ideia de *afecção* e *afeto* – nos sendo mais propício ficarmos com esta segunda noção. Evidentemente, sentido e afeto não se tratam do mesmo conceito, mas guardam uma relação de proximidade e conjunção. Pois aquele que se afeta por algo no mundo, afeta-se porque alguma carga de sentido (não sabemos precisar isso, trata-se sempre de uma singularização) que o incomoda – tomemos o incômodo como um afeto, alegre ou triste, que nos desloca de/em nós mesmos. De imediato novas acepções aparecem também, pois o termo afeto possui distintas variações,

---

<sup>34</sup> Acerca do debate caracterizado pelas noções de superestrutura e infraestrutura que dá sentido ao determinismo histórico, para citarmos um autor, cf. Plekhanov – que já opunha a interpretação marxista recorrente a sua época em *O papel do indivíduo na história*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Em relação ao desenvolvimento dessa noção, considera-se a tese de doutoramento de Gilbert Simondon, defendida em 1958 sob a orientação de Jean Hyppolite, onde há a defesa de uma *unidade transdutiva do Ser*. Cf. a recente edição brasileira de *A individuação à luz das noções de forma e de informação*. Trad. Luís Eduardo Ponciano Aragon e Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2020.

<sup>35</sup> MARQUES, Sílvio C. Moral. *Questões filosóficas decorrentes das traduções das Teses sobre Feuerbach*. Crítica Marxista, São Paulo. n.35, p.1 31-151, 2012. Cf., no presente texto, a famosa passagem que aparece na 11ª Tese, onde Marx diz que “os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de diversas formas, trata-se agora de *transformá-lo*.” Na reprodução fac-similar da passagem referida, as palavras *interpretiert* e *verändern* aparecem grifadas por Marx dando-nos a possível indicação de que o autor caminhava em direção a uma filosofia da práxis, abandonando a velha separação entre teoria e prática.

sendo a mais comum aquela que joga o sujeito numa completa passividade diante daquilo que o atravessa. Essa é uma impressão negativa e pouco recorrente, mas o léxico permite essa interpretação passiva. No entanto, precisamos tomar o conceito de Espinosa, como fizeram Deleuze<sup>36</sup> e Guattari, para entendermos a importância dessa questão que se relaciona com o que procuramos chamar de duplo pedagógico, sentido e conceito – já sabendo que não se tratam do mesmo conceito, mas de uma *passagem*, um entreatos conceitual.

Ousamos dizer que o sentido vem em primeira instância na teoria de Deleuze, isto porque compreendemos que é o *fora* que constitui *na relação* com cada indivíduo um processo de ultrapassamento de si mesmo, sempre se atualizando e dando novas tonalidades a cada individuação numa passagem violenta de todos os sentidos (fisiológicos e de afetos) de um Eu desorientado que vai se orientando pelos seus pontos notáveis no mundo que, em sua distorção, o força a pensar (*DR*, p. 305). O sentido como primazia não é superior ao arranjo interno do indivíduo, ele está em *conjunção com* – um mundo que dá o diagrama de cores do que se pode ser, mas que passa a ser definido no que o indivíduo É a partir dele. É a pura habitação da diferença.

A teoria de Espinosa – poderíamos dizer, sua *Ética*<sup>37</sup> – orbita toda ao redor do termo afecção e afeto. Para dar legitimidade a tal termo (o autor que gostava de pensar em português), ensina-nos a pensar a partir do corpo (o corpo como razão) e do que ele pode diante do poder de afetar e ser afetado. Trata-se, sempre, *do que pode o corpo?* e Espinosa, com essa pergunta, parece ter elaborado um verdadeiro problema – e é a partir de tais questões que ele pretende inverter algumas das posições básicas que inquietam a humanidade desde seu surgimento. Aquela velha e enfadonha tripla-questão incorporada pela filosofia, a tagarelice despotente: Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Vale lembrar de Deleuze, ao retomar Bergson, afirmando que a filosofia não pretende resolver problemas ou explicar tudo, pois já sabemos que o aspecto mais interessante da filosofia é justamente o contrário de conceder a tudo algum tipo de inteligibilidade. Formular verdadeiros problemas,

<sup>36</sup> Como se sabe, na França, junto à tese de doutoramento principal, consagrada ao programa no qual o aluno está lotado, deve-se entregar também uma tese complementar ao doutorado. Em 1968, ano em que Deleuze está concluindo o percurso literário de *Diferença e repetição*, como já observamos, é depositado o texto *Espinosa e o problema da expressão*. Trad. do GT Deleuze, coordenação de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017. Deleuze teve em Espinosa uma de suas mais potentes interlocuções, que passa pela noção de *afeto* e pela pergunta: *o que pode o corpo?* Em sua prática de ensino, dedicou cursos voltados para a filosofia de Espinosa, como podemos observar em *Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)*. Trad. Emmanuel Angelo da Rocha Fragoço, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. Fortaleza: EDUECE, 2009. Cf. também *Espinosa: Filosofia prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

<sup>37</sup> ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Trad. Grupo de Estudos Espinosanos; coordenação Marilena Chauí. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015. Cf. sobretudo, a *Parte Terceira, Da Origem e Natureza dos Afetos*.

esvaindo-se dos falsos que nublam o aprendizado do problema – já entendendo que os falsos problemas constituem a vida de entrada. É que parece que começamos sempre pelos pontos imprecisos de uma questão que vai ganhando consistência na medida em que deles nos desprendemos, reorientando-nos, não persistindo na burrice. Curiosamente, com essa ideia de que a filosofia se preocupa com a formulação de *verdadeiros problemas*, precisaríamos mudar todo o modo de operar academicamente. O problema erige-se e é necessário muito tempo não para resolvê-lo, mas para colocá-lo – é de uma longa e demorada espera filosófica que o problema se coloca. Vejamos que a questão central para os estudos concernentes a entendermos o que é a filosofia, que passa por uma dimensão pedagógica do conceito e do sentido, em Deleuze e Guattari, é uma questão de velhice – como podemos notar na introdução de *O que é a filosofia?* (QF, p. 7).

Espinosa cativou Deleuze e Deleuze e Guattari num problema que passou a ser um entendimento, uma compreensão conjunta. Podemos dizer que o problema de Espinosa foi parte do problema de Deleuze e Guattari e que este problema também é nosso, na medida em que ele nos afeta e compõe conosco uma amizade (concepção decisiva para o surgimento da filosofia, como já vimos). Por que Espinosa pensa no afeto e no corpo e quais relações essa dimensão de seu empreendimento teórico estabelece com a noção de sentido (que não é teleológico)? É pelo corpo, na pele que habita cada um de nós, que se dá o arranjo de todos os sentidos (sendo a razão apenas um entre os outros sentidos)?

O que aprendemos desde que somos jogados no mundo e na vida escolar? Aprendemos os sentidos que nosso corpo manifesta. Vocês devem se lembrar do professor que faz referências ao corpo à frente da sala de aula. Notadamente, nos é dito que a visão encerra em si a capacidade de enxergar as imagens; a audição guarda a capacidade de ouvir os sons; o olfato concentra a capacidade de sentir os cheiros, odores, e a fala a característica de expressarmos, pela oralidade, sintomas linguísticos<sup>38</sup>; por fim, o tato, resumido, naquela experiência de classe, as mãos e sua capacidade de tocar/pegar as coisas<sup>39</sup>. Por tato, devemos

<sup>38</sup> Não temos condições de explorar a linguagem como processo de coisificação do mundo nesse texto dissertativo. Cabe lembrar que os sentidos, pontos notáveis do corpo, se comunicam violentamente dando a compreensão que nos é necessária para viver. A linguagem não está acima dos outros sentidos, porém, na razão do corpo, parece organizar o que cada Ser sente pelo processo de coisificação do/no mundo.

<sup>39</sup> Nas culturas orientais ou originárias, sabemos que o corpo tem papel decisivo na relação para com o mundo. O ocidente parece ter firmado uma preocupação maior para com o sentido tato, resumindo-o exclusivamente a extremidade do membro superior, que está articulada com o antebraço pelo punho e é terminada pelos dedos. Entre os primatas, o ser humano é uma das poucas espécies biológicas que possui o polegar direito opositor que facilita o manuseio de ferramentas e destreza para pegar em objetos. Creio que essa facilidade solidificou o embuste dessa apreciação preconceituosa e, no interior da filosofia e de sua história, Espinosa reabilita o problema do corpo de maneira decisiva.

entender o corpo ou, minimamente, necessitamos ampliar a gramática para a ideia de que o corpo toca o mundo e pelo mundo é tocado. O corpo, em Deleuze e Guattari, é essa capacidade de interações singulares que liga seus pontos notáveis de sentidos à razão, sendo ele próprio racional. Portanto não está acima de nenhum dos sentidos. Eles (os sentidos) se co-dependem e condensam cada existência conjuntamente *no mundo, no fora* e nas *relações* e é por eles que cada indivíduo se conecta – a pele é o mais profundo, nota-se no poeta Paul Valéry<sup>40</sup>.

A razão não é maior aos outros sentidos do corpo, pois depende deles na organização de um quadro que caracteriza as partes num todo – ela está no corpo, só nos iludimos em relação a suas atribuições. São partes diferenciadas que se correspondem não homogeneamente. Daí observarmos alguns indivíduos que, na ausência de alguma capacidade, não deixam de se orientar no mundo a partir de um outro regime de quadro sensitivo. O sentido tem esse efeito de passagem daquilo que o mundo *É* (não determinado) e o que *pode ser* mediante cada incorporação/apropriação singular.

O corpo precisa ser cartografado em sua complexidade sensível e, sempre por ser apreendida; o corpo é o signo do sentido maior de nossa relação para com o mundo. Nossos sentidos, esses pontos notáveis do corpo, estão numa trama altamente complexa que nos coloca na existência e a linguagem é o sintoma dessa coisificação do mundo, que ao mesmo tempo que paradoxalmente o encerra, limitando-o, permite que ele se estenda ao infinito – dependerá de cada indivíduo, de cada história e geografia o modo como se encarna a linguagem nessa urdidura. É Goethe nos dizendo que “se o olho não tem sol, como veríamos a luz?”<sup>41</sup>, os Krenak reiteradamente ensinando-nos que o Rio Doce é seu avô<sup>42</sup> ou os Yanomami e sua relação de parentesco com a floresta amazônica e as constantes lutas para sua preservação<sup>43</sup>.

As faculdades de sentido se comunicam violentamente entre si e forjam a razão como sentido razão que orienta as apreensões do mundo. Daí entendermos a dificuldade ou o erro

<sup>40</sup> VALÉRY, Paul. *La idea fija*. Traducción y notas de Carmen Santos. Ed. Visor, La balsa de la Medusa, Madrid, 1988. Valéry em “o mais profundo é a pele” nos diz que a pele é o invólucro dos indivíduos, cobrindo tudo aquilo que eles são e podem vir a ser. Uma embalagem que contém órgãos, sonhos, guardando em si os pensamentos e abrigando as almas. Para uma referência fílmica, cf. *A pele que habito*, do cineasta madrileno Pedro Almodóvar, 2011.

<sup>41</sup> GOETHE, J. W. *Doutrina das cores*. Trad. Marcos Geraude Giannotti. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2013.

<sup>42</sup> KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

<sup>43</sup> KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um xamã Yanomami*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

de Descartes ao dizer que os sentidos nos enganam, ao invés de mostrar justamente o contrário: eles são a *passagem* das forças do mundo descarregadas num Eu que sempre se atualiza – a importância do estoicismo e do conceito de duração, em Bergson.

Nossos sentidos não nos enganam porque não precisamos ser enganados. Eles são os pontos de arranjo para com o mundo. Disciplinar os sentidos como capacidade afetiva é outra coisa, tornando o conhecimento (que se dá pela aprendizagem) o mais potente dos afetos. Por conseguinte, o sentido para Deleuze e Guattari tem como atravessamento essa capacidade de nos afetarmos e afetar que ainda não damos conta de entender completamente (e, segundo eles, nem precisamos) que faz com que a diferença emergja em cada Um de maneira individuante – tendo que ver com nossa história, que se insere numa geografia, mas não somente com ela. Somos seres no mundo, pertencentes à conjunção que lhe é própria – o caráter intempestivo, ainda assim, depende de uma geografia própria também que lhe permite condições para acontecer.

É o exemplo da criança que odeia alguns alimentos que seus progenitores amam e que quando ganha certa autonomia passa a gostar daquilo que não gostava de início. Nesse ponto a experiência tem muito que ver com a história do indivíduo, mas em outros pontos trata-se de um puro devir – algo que ficamos restritos à não cartografia de um futuro – pois estamos sempre em curso, enquanto respiramos. É a beleza de se estar vivo, porque – até onde nos é permitido, pelos limites da razão, saber – é na vida que as coisas se desenrolam.

Portanto, sentido para Deleuze e Guattari advém de afeto ou afecção. No caso da afecção, este lugar que passamos a assimilar como afecção/sentido está na própria estrutura fisiológica de cada corpo que encaixa seus pontos notáveis de afecção com os pontos notáveis do mundo (*umwelt* nos termos de Uexküll<sup>44</sup>) pela maneira como se afeta e o que afeta em sua circunscrição, seus *limites possíveis*.

O médico e fisiologista alemão, Jacob von Uexküll, tem uma importante teoria que corrobora com o problema de Espinosa e com o nosso problema acerca da categoria *sentido*. Dizia ele que não é de se estranhar que os morcegos, por exemplo, só ouçam determinados ruídos e frequências sonoras que nós não somos capazes de perceber a partir de nossa possibilidade auditiva; ou a águia, que enxerga muitas tonalidades numa doutrina de cores distinta as nossas faculdades; o carrapato, por sua vez, que fica longos anos sem se alimentar

---

<sup>44</sup> UEXKÜLL, Jacob von. *Dos animais e dos homens*. Trad. Alberto Candeias e Aníbal Garcia Pereira. Lisboa: Editora Livros do Brasil, 1982. Edição disponível na internet e de fácil acesso.

do delicioso sangue de seu hospedeiro. Para Uexküll e sua teoria dos mundos próprios (*umwelt*), cada um desses exemplos traz seu mundo encerrado pela sua lógica interna que apresenta um quádruplo movimento: segurança, alimentação, moradia e prole, isto é, manutenção da espécie no Outro que é um mesmo genético. Esse quádruplo movimento tem por função a garantia de que cada espécie continue existindo.

Nosso *sentido* guarda relações com a mecânica diferencial da natureza; ele é depositário do perfeito encaixe que cada indivíduo possui na sua total relação conjuntiva como mundo. Então, têm-se uma estrutura corporal, aparentemente limitada, no sentido de pensarmos que um carrapato consegue jejuar por longos anos na espera de um mamífero ou dos sons e ruídos que nossa audição não capta, das visões que nossos olhos não enxergam, odores cheiros que nosso olfato não percebe. Essa limitação é aparente porque os sentidos correspondem aquilo que dele necessitamos.

Estamos habilitando a questão de Deleuze e Guattari pelo longo caminho que eles percorrem para entender a complexa acepção para o conceito de sentido. Nossa limitação – me refiro a do corpo – diante do prolífico modo como o mundo parece variar em sentidos possíveis para cada ente, deve ser aspeada, pois quando falamos em sentido/afeto, pensamos de imediato na relação de Um para com o Outro: é a abelha diante das flores das quais procura extrair o pólen para fabricação de sua permanência no mundo; é o carrapato que sobea mesma flor, afetado pela necessidade de sobrevivência, que faz com que chegue em suas folhas ou pétalas, adjetivado pela espera serena de que um mamífero passe por debaixo desse nível (nesse instante, sua faculdade do olfato – já que não enxerga e nem ouve – milagrosamente é afetada pelo cheiro irresistível que só ele pode perceber. Ponto imperceptível para os outros seres mas que para o carrapato atravessa exclusiva necessidade, ligando seus pontos notáveis aos pontos de seu mundo próprio que garantem sua permanência na vida).

Essa mesma flor, bela por sua aparição, pelo seu desabrochar e fragrância aromática, além de beleza estética, é reconhecida num afeto não exclusivo (porque, em casos humanos, o afeto não está dado, pois sempre se amplia) pelo indivíduo que passa e a recolhe para dela estetizar seu espaço ou presentear alguém. Um mesmo signo-flor com sentidos distintos para cada devir que dele necessita, nos permite falar de um afeto autônomo – pois o indivíduo humano não depende deste afeto para que se faça existir no mundo. Seria a espécie humana

um gradiente de afetos na medida em que pode concentrar mais afecções em relações, que se distinguem infinitamente?

Tem-se um longo debate acerca do homem como a medida de todas as coisas, iniciado aparentemente por Protágoras e que podemos observar nos escritos de Platão (esse é um debate rico e potente, mas que não é nosso objetivo fazer aqui, assim, na nota de rodapé façouma sugestão dessa apreciação que acabou legitimando o homem como algo superior em suas relações para com o mundo, subalternizando e colocando fora da compreensão racional os outros reinos da taxonomia dos seres)<sup>45</sup>. Só observamos, e precisamos deixar claro, que o homem ocidental, como é de nosso conhecimento, sugeriu estar acima dos outros seres vivos (e aqui poderíamos pensar nas plantas, fungos e não só nos animais). Acontece que esse *logos*, como razão maior humana, frente uma lógica supostamente menor dos outros reinos desarticula-se quando percebemos outros agrupamentos humanos que não se colocam numa relação superior para com o mundo dos seres. Observar-se-á o rico desenvolvimento da antropologia filosófica, das teorias antropocêntricas e etnografia: são os povos originários, para falarmos de uma percepção que já estamos habituados, nos dizendo que as árvores, rios, montanhas, ou quaisquer outros seres vivos não-humanos e até mesmo seres inanimados são parte sua<sup>46</sup>. É de um outro lugar que eles nos falam. A árvore que cai ou o fruto que não nasce é a manifestação de uma comunidade que vem ao mundo, interpretando-o a partir do sentido que seu mundo e conjunto de relações comportam. Com isso, observamos que o problema em torno da noção de sentido precisa ser continuamente reabilitado.

É evidente que diferenças decisivas e bem marcadas nos dividem na relação para com os mundos possíveis. Possuímos a razão como ponto notável que logiciza todos os nossos sentidos num sentido não normativo, porque dependemos de uma interlocução que varia de relação para relação. Os animais diferem-se nesse sentido, mantendo um regime com características instintivas que se repetem. Nós temos o ganho de uma razão-corpo, de um corpo com pontos notáveis que se ampliam nas relações e dispomos ainda da linguagem que

---

<sup>45</sup> Em Platão, dois textos ocupam-se mais decisivamente do homem como medida de todas as coisas. Cf. *Diálogos. Protágoras ou os Sofistas: Gênero Demonstrativo*. Trad. Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Edições Melhoramentos, s.d. Cf. também *Teeteto* (151e e 152d). Trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

<sup>46</sup> Cito o filme *Veias do mundo* (em inglês “Veins of the World”), 2020, dirigido pela cineasta Byambasuren Davaa e que evidencia as profundas relações de parentesco que uma comunidade originária da Mongólia possui com a terra que ocupa e os rios que contornam esse território arrasado pela mineração. *Digger*, 2020, longa metragem do grego Georgis Grigorakis, traça o mesmo panorama a partir de um homem na relação com seu território, última trincheira de resistência contra a extensão de uma mineradora.

coisifica o mundo. Acreditamos na capacidade de diferenciação de nossos afetos, de nosso potencial de nos afetarmos pelo mundo e de afetarmos ele. Para Espinosa, seu problema ganha um novo contorno: trata-se de sabermos o que nos afeta, i.e., de quais afetos somos capazes? Esse problema, determinado por Espinosa, tem um profundo endossamento na teoria do sentido de Deleuze e Guattari.

O sentido, para Deleuze e Guattari, tem uma noção de duas faces que se correspondem: fisiológica, pelos sentidos de afecção que o corpo recolhe em seus encontros, individuando-se. Recolhimento este que caracteriza a própria maneira de se afetar e afetar *no mundo*. Precisamos notar, por conseguinte, o que essa relação de dupla-face guarda com a pedagogia – lembrando que este termo, para nossos autores, tem uma acepção bastante distinta dos ditames normativos da prática pedagógica. O que Deleuze e Guattari intitulam desentido tem total relação com o conceito, acreditando que todo conceito leva tempo para ser forjado, mas que antes de se constituir ou ganhar consistência, ele tem sua entrada no mundo pelo sentido de afeto que cada indivíduo forja na relação.

Não se sabe o porquê do garoto que ama piano e aprende sua lógica de sentidos numa velocidade surpreendente de apreensão. Mesmo não sabendo as partituras, faz com que elas tenham um exclusivo sentido na relação com o processo de aprendizado, pois as teclas parecem lhe conquistar fazendo com que seus dedos e corpo a toquem – compõe-se junto com o instrumento. É a composição que salta do corpo-instrumento, que vem ao mundo sonoro e audível<sup>47</sup>. Um sentido-piano martelando as cordas de timbres singulares faz com que a música nasça. Um sentido-conceito é o endossamento, que leva tempo, porque o conceito (que é necessariamente filosófico) tem essa capacidade pedagógica de atualizar o indivíduo diante daquilo que ele ainda não é, mas vai se tornando continuamente em devir.

E essa é a pergunta que Deleuze e Guattari parecem fazer. Eles ficam no encaixe do *que significa aprender?*, mostrando-nos que esse problema guarda uma relação direta e absoluta com *o que significa ensinar?*, pois a educação concentra esse processo.

Sabemos que cabe, diante do encaminhamento da vida, uma certa instrução de saberes que se definem pelos espaços de instituições de saber – os anos iniciais em casa, com nossos pais, famílias ou tutores; a escola primária, o abecedário e alguns jeitos normativos;

---

<sup>47</sup> Sugiro, como apreciação, a série *Piano da Floresta* (em inglês “Forest of Piano”), que conta a história de uma criança (Kai Ichinose) que aprende a tocar piano pelo exclusivo sentido que o instrumento parece guardar na relação consigo. E mesmo diante da facilidade para juntar os pontos notáveis de seus sentidos com o sentido da partitura e do instrumento, o garoto necessita da figura do professor (Sousuke Ajino) que lhe será indispensável.

posteriormente a entrada na vida escolar secundária e ginásial; a preparação para a vida universitária. Esses são espaços privilegiados onde dizemos/acreditamos que ali secondensam os conhecimentos adquiridos na humanidade – problemática essa noção. Acontece que antes de entrarmos nesses ditames da vida escolarizada, já estamos assimilando saberes e conhecimentos a partir da capacidade que possuímos em nós de aprender *com e no mundo*. Parece que, com isso, Deleuze e Guattari nos dizem que estamos continuamente aprendendo, desde que entramos no jogo da vida, da existência.

Essa capacidade complexa de aprendizagem é humana (mas não só) pela razão que orienta os sentidos dos pontos notáveis do corpo numa lógica de apreensão que faz com que consigamos extrair algo daquilo que nos toca. E a filosofia é essa outra capacidade elevada à enésima potência, pois o conceito, que é filosófico, tem uma potencialidade pedagógica de orientação do/no pensamento. E só pensamos a partir de um duplo movimento que nos coloca na nossa relação para com o *fora*, externo a nós, mas que é *interior* na medida individuante que nos faz *no mundo* a partir de um *encontro* (DR, p. 182). Precisamos lembrar que essa é a pedra angular contra o conceito de representação e as ilusões que ele comporta consigo: identidade, semelhança, oposição e analogia – o quarteto fantástico de um mundo copiado. O diferente, como aprendemos com Deleuze, não é diferente apenas na relação com o externo a si, mas é diferente *em si*, é um ensimesmamento<sup>48</sup> diferencial: é diferente por ser individual e, por consequência, é diferente por variar nas relações – é a diferença para si pelo caráter que lhe é próprio. Há dois momentos importantes em *Diferença e repetição* que, de certo modo, marcam a obra: em um primeiro momento nota-se a ideia de que a diferença em si mesma foialcançada e esta depende da negação, o contrário de si, para que se constitua como diferença; num segundo momento, a diferença se efetiva como diferença excluindo a negação de um jogo assimétrico que a definiria. Portanto, não há dependências ou relações; apenas heterogeneidades e diferenças que não cessam de se diferenciar.

A educação passou por vários processos ao longo de seu desenvolvimento. Do elitismo à popularidade do dever nos estados nacionais que obrigam que os sujeitos se eduquem nos currículos organizados pelos especialistas, acadêmicos. Essa obrigatoriedade, diante de uma norma curricular dos sujeitos que têm por obrigação (diante do dever com a

---

<sup>48</sup> É importante afirmar que aqui, terminologias como *em si*, *ensimesmamento*, de modo algum reforçam uma certa compreensão que remete tais categorias conceituais a alguma essencialização. Deleuze usa essas expressões inúmeras vezes em *Diferença e repetição* e, ela não estão de modo algum vinculadas ao dado ou a determinações pré-estabelecidas. Marcando, assertivamente, a passagem e abandono de uma *diferença em si mesma* para um *processo de diferenciação* constante.

nação) irem à escola, tem um caráter político. Não queremos acabar com a escola, fiquem tranquilos, só podemos sugerir algo dessa magnitude tendo uma outra coisa que ocupetamanha disposição.

O que fazer? Essa é a questão que nos colocamos na nossa prática de professores e que devemos tentar responder, já sabendo que ela não se encerrará. Consequentemente, este questionamento nos levará, de imediato, à reflexão que é sempre e a partir de uma conjunção – caracterizada pela relação do sujeito com o mundo que o rodeia e pelo qual ele pertence – que o indivíduo *Se educa* – já antes mesmo de ir à escola ou quaisquer espaços de formação institucionalizados ou não.

Para nós, o problema *do que significa aprender?* não pode estar desassociado *do que significa ensinar?*, pois ambas as questões são decisivas e, ao nosso entendimento, é como se essa problemática que lançamos esteja embutida naquilo que Deleuze e Guattari colocam e é nosso papel, como interlocutores, pensarmos a partir de ambas com vistas para a extração de um sentido que possa orientar a prática educacional e de ensino da filosofia.

De imediato, a questão que nos chega quando Deleuze e Guattari pensam esse problema é uma dimensão dupla, pois quando dizemos que alguém deve aprender (*que significa aprender?*) instauramos uma relação que se dá entre Um e Outro. Outro, aqui, é comumente pensado como o professor/educador, que, na sociedade atual, desempenha esse papel tão decisivo – embora esse coroamento não seja tão evidente –, mas podemos pensarem quaisquer coisas que desenvolvam a capacidade de aprendizagem no indivíduo.

O professor é aquele que porta consigo a capacidade de dizer ao Outro aquilo que ele deve aprender – falo do ponto de vista de um currículo obrigatório que está para cada área do ensino. Evidentemente há duas fases desse portar consigo o que deve ser dito: a) uma corresponde à normatividade imposta num currículo e parâmetros que são discutidos coletivamente e que, do ponto de vista público, temos clareza dos avanços, mas ainda permanece referenciado a um Estado que se interessa pela normatividade, tendo a escola como lugar privilegiado dessa prática; b) o professor, não passivo diante dessa relação e compondo um conjunto de saberes adquiridos numa formação que concede (em tese) a ele o direito de *dizer algo sobre* – evidentemente, aqui não estou instalando uma crítica sobre quem tem o direito de dizer algo sobre alguma coisa. Cremos que os filósofos são aqueles que têm a capacidade de dar aulas de filosofia por terem um conjunto de conhecimentos próprios e característicos que os permitem lecionar, assim como quaisquer outras áreas do ensino, mas

isso não significa monopólio ou exclusividade de um saber. Essa não é a discussão que queremos colocar, embora alusões a ela sempre apareçam (nossa sociedade está exclusivamente voltada para as relações de poder e o professor é um ponto decisivo dessas relações).

“Até onde alguém pode dizer algo sobre alguma coisa” parece uma questão de entrada? Alguém que não reúne tais saberes não pode dizer algo sobre o que não sabe? Qual o limite de uma prática pedagógica do conceito que não investe de verdade sobre o proferido, mesmo quando temáticas mais conclusivas se esboçam? Não podemos entrar no relativismo absoluto ou na compreensão daquilo que o outro não faz questão de entender? Passam-se bons anos da vida em escolas e anos que, segundo os estudiosos, são significativos para o desenvolvimento cognitivo. Portanto, tais questões são incontornáveis.

Podemos partir desse pressuposto (marco uma diferença de posição/suposição) para entendermos que temos aqui muitas coisas em jogo, sobretudo tratando-se de um Estado que tem por finalidade a educação como uma de suas disposições e deveres. A educação, portanto, cumpre um papel normativo – relativo a um certo ajustamento, uma adequação às leis de uma sociedade civil e moral. Vai-se à escola, diante desse modelo de norma, para se aprender aquilo que alguém nos diz que é importante saber. Deleuze e Guattari se opuseram a isso severamente, e foi Michel Foucault quem prefaciou uma das edições de *O anti-Édipo*, apontando uma espécie molecular de fascismo justamente no ponto de dizermos ao *outro* (aqui propositalmente no diminutivo) passivo aquilo que ele deve aprender/engendrar na sua relação com o mundo e sua existência<sup>49</sup>. É claro que há muitos modelos de educação e grandes avanços marcam um novo modo de aprender deslocado dessas concepções arcaicas.

A grande questão se coloca: estamos querendo com isso dizer que o modelo escolar, pensado por pessoas sérias e bem formadas, não corresponde a uma prática potente em educação? Não, o que queremos dizer é que a prática escolar que não leva em consideração o *sentido* do aluno no problema da aprendizagem é uma prática fadada ao fracasso do mecanicismo e representação. Mas, nesse mesmo ambiente escolar, o professor pode passar a levar em conta os afetos dos alunos. Queremos pensar, portanto, quais relações podem se fortalecer entre professor e aluno a partir de uma atenção para os *sentidos* que cada indivíduo desperta em sala de aula diante, no caso da filosofia, dos conceitos que lhes são apresentados.

---

<sup>49</sup> FOUCAULT, Michel. *Introdução à vida não-fascista*. Prefácio in: Gilles Deleuze e Félix Guattari. *O anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia*, Nova York, Viking Press, 1977, pp. XI-XIV. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento.

Poderíamos pensar numa educação que leva em consideração a pedagogia do conceito e o sentido afetivo do aluno na prática do aprendizado? A prática de ensino do filósofo ou de quaisquer outras áreas pode dançar a partir desse ponto?

Temos a impressão de que o professor pode fazer de sua prática um tubo de ensaios para a pedagogia do conceito, experimentando afetar os alunos com os conceitos dos filósofos que precisam ser estudados diante dessa normatividade curricular. Pôr de ponta cabeça aquilo que é normativamente necessário ser feito ou inventar novas necessidades. E, para isso, precisaremos entrar de cabeça numa questão que é decisiva para a prática filosófica no currículo escolar. Precisamos colocar uma questão que não pode esperar o tempo de uma longa pausa filosófica: *o que significa ensinar?*

E Deleuze e Deleuze e Guattari não a colocaram explicitamente porque cabe a nós e a nossa prática filosófica colocá-la e, mais uma vez, nos deixarmos engolir por ela.

### PARTE 3

## SOLUÇÃO COMO CONDIÇÃO DO PROBLEMA: *QUE SIGNIFICA ENSINAR?*

*Que significa ensinar?* foi a pergunta que Deleuze e Guattari não fizeram explicitamente, mas que podemos notar ao longo do desenvolvimento de *Diferença e repetição* e das obras com Guattari a partir das variadas e reiteradas apreciações acerca da capacidade que cada indivíduo cognoscente carrega consigo de engendrar sentidos na existência, aprendendo com as experiências, atribuindo soluções e persistindo nos problemas que lhe são apresentados ou se depara. A aprendizagem não passa de um movimento de passagem, como afirmamos aqui. Passagem de algo que *se é* para um espaço de *não saber*, único espaço no qual pensar se torna possível – pensamos coagidos, nos limiares daquilo que sabemos, e só escrevemos senão sobre aquilo que não sabemos ou se sabe mal. A aprendizagem tem essa instigante capacidade de nos levar à colocação de novos problemas, promovendo a abertura de espaços outros para que o pensamento aconteça.

Creemos que toda apreensão do mundo que rodeia os indivíduos se dá por um processo de aprendizagem que passa pela dimensão do ensino que é e pode ser entendida como uma *relação com*.

Nota-se, portanto, uma *relação* sempre exposta no problema do que significa tornar-se algo que não se é, mas que se passa a ser – parece ser disso que o aprender dá conta no processo de criação do/no mundo ao redor. Apreende-se o que ainda não se sabe em um ganho contínuo, em uma grandeza incalculável. Aliás, se já se sabe algo, supostamente por completo, o que mais se teria a aprender, qual originalidade se poderia extrair do dado, de uma determinação? Este aprender, portanto, não se distancia do ensino, i.e., ensino-aprendizagem são dimensões codependentes – embora sejam de ordenações e naturezas distintas.

Um problema filosófico sempre ganhará contornos novos na medida em que tentamos extrair uma solução, mesmo que provisória, que resolva nossos impasses. O próprio problema parece se atualizar, pois se fala de uma mesma coisa que não pode ser nunca *um mesmo*. Para Deleuze, uma certa tradição filosófica nos fez acreditar

[...] que **os problemas são dados já feitos e que desaparecem nas respostas ou na solução**; já sob esse duplo aspecto eles seriam apenas fantasmas. Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o

falso relativamente a essa atividade, só começa com a busca das soluções, só concerne às soluções (*DR*, p. 205, **negrito nosso**).

Nos interessa frisar a natureza e característica da ideia de todo e qualquer problema em filosofia, pois não queremos arrancar uma única e exclusiva resposta acerca do que se trata a pergunta *o que significa ensinar?* Antes, queremos apenas sugerir uma possível e prudente leitura que indique soluções, ao meu ver, provisórias, instantâneas, suscetíveis a reorientações na medida em que novos problemas acerca da mesma temática tracem novas soluções, por sua vez, também caracterizadas pelo signo de uma transitoriedade imanente.

A questão que nos cabe é pensar: quais soluções poderíamos disponibilizar, por ora, para o problema *o que significa ensinar* na relação com o duplo pedagógico, sentido e conceito, na teoria de Deleuze e Guattari? I.e., qual o papel da pedagogia do conceito e da pedagogia do sentido na relação com as condições que constituem cada individuação no mundo?

Como vimos, proposições correspondem a respostas determinadas e a resolubilidade ou as soluções evidenciam justamente as condições que fazem com que o problema se instale, se resolva e instaure novas questões. Já sabemos, como nos advertiram Deleuze e Guattari, que o mais importante é o problema, e é provável que a crença na ideia de que a atividade de pensar direcionava-se exclusivamente para a solução de problemas de modo determinado, talvez tenha origem em postulados de uma imagem dogmática da razão, pois

[...] são sempre exemplos pueris separados de seu contexto, arbitrariamente erigidos em modelos. É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre dá um problema, sendo nossa a tarefa de resolvê-lo e sendo o resultado dessa tarefa qualificado de verdadeiro ou de falso por uma autoridade poderosa. E é um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos convida a resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola, ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder: o problema como obstáculo e o respondente como Hércules (*DR*, p. 205).

Lembremos que, para Deleuze e Guattari, as noções de modelo e sistema são absolutamente problemáticas por suporem arranjos arbitrários, esquemas de pergunta e resposta encadeando determinações, predefinições, cristalizações. Tanto é que, titular um último livro com uma questão parecida saindo de um manual que, supostamente, traçaria todas as possíveis respostas para todos os possíveis problemas, é de uma genialidade irônica da dupla – uma espécie de caricaturização de uma certa filosofia sistemática, um motivo de riso. *O que é a filosofia?* não encerra em respostas o problema que se coloca de entrada e abre um leque, não

só de opções (pois se trataria de uma determinação), mas de caminhos outros para afirmar que há vários modos de colocar um problema para dele subtrair uma solução. Todo problema tem uma dimensão dialética na medida em que necessita da solução que determine sua condição de aparecimento e o delineamento de uma solução é justamente o que faz com que o problema se instale diante das preocupações de quem o coloca.

Ainda, segundo Deleuze, é justamente a dimensão de uma vida cristalizada que dá origem a uma grotesca imagem da cultura, que

[...] se reencontra igualmente nos testes, nas instruções governamentais, nos concursos de jornais (em que se convida cada um a escolher segundo seu gosto, com a condição de que esse gosto coincida com o de todos). Sejam vocês mesmos, ficando claro que esse mim deve ser o dos outros. Como se não continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos próprios problemas, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas. É a sina da imagem dogmática do pensamento apoiar-se sempre em exemplos psicologicamente pueris, socialmente reacionários (os casos de reconhecimento, os casos de erro, os casos de proposições simples, os casos de respostas ou de solução) para prejudicar o que deveria ser o mais elevado no pensamento, isto é, a gênese do ato de pensar e o sentido do verdadeiro e do falso (DR, p. 206).

Casos de reconhecimento, de erro, de proposições simples e soluções determinadas que engessam a característica de permanência do problema, como se ele desaparecesse diante de respostas, prejudicam o que Deleuze chama de gênese do ato de pensar, i.e., o sentido do verdadeiro e do falso relacionado ao problema.

Creemos que todos não de convir que o problema do *que significa ensinar?* é uma questão que não pode deixar de ser pensada, elaborada e posta à prova. Este tema foi colocado no centro da roda e do debate político, social, cultural e da formação das pessoas, dos seres humanos, desde que passamos, enquanto sociedades, a compreender que instruir essas mesmas sociedades e agrupamentos sociais é uma característica (congenita aos sujeitos) decisiva para sua evolução e permanência no mundo. Ou seja, poderíamos pensar se há alguma dimensão de ensino (mesmo que não intencional e consciente) em qualquer ação, mesmo que involuntária ou espontânea, na tentativa de transmitir ao outro algo ou alguma dimensão de compreensão não determinada que, apenas no encontro singular, se efetiva como solução prática?

Me parece que o que os autores estão nos dizendo, mais especificamente Deleuze nos excertos que trago – e é importante frisar esse aspecto relacionado à capacidade do ensino e do aprender – é que, mesmo diante de problemas supostamente determinados (como na lógica

e na matemática), há ainda uma dimensão singular no modo como cada sujeito cognoscente procura resolver tais problemas. Trata-se sempre de um singular encontro, de um arranjo exclusivo o modo como um problema alcança um ente estabelecendo sentidos que funcionam naquela relação, por isso aprende-se de diferentes e variadas formas um mesmo tema.

Precisamos elucidar o que a noção de ensino significa ou pode significar. Por *ensino* entende-se a definição que se remete ao ato ou efeito de ensinar – repassar a alguém, transmitir a experiência – ou a transferência de conhecimentos e informações para um outro. Nota-se, portanto, a indispensável noção do que pode uma ilusória relação com *o fora* e para *si mesmo* no processo de aprendizagem e engendramento. Aqui só pode existir a *relação das diferenças*, portanto *fora* e *em si* caem por terra – todo processo de individuação pressupõe relações.

A questão que nos propomos, por consequência da natureza indubitável do problema sempre engendrar outros problemas, é: *o que é o ensino?* Seria apenas uma relação, na medida em que não consegue desassociar-se da capacidade de apreensão de um outro diante de problemas? Poderia alguém reunir consigo a capacidade de ensinar, instruir? Todas essas questões, aparentemente de entrada, estão ligadas ao nosso problema-chave para encaminharmos a proposta desse texto: o que pode significar ensinar?

Deleuze e Guattari não precisaram fazer a questão que dá título a esta parte do trabalho porque o problema *que significa aprender?* está implicado no que *significa ensinar?*, pois o aprendizado no mundo necessita recolher aquilo que lhe é ensinado.

O problema das palavras, ao se tornarem cristais, é que elas engessam definições absolutamente normativas sobre o que pretendem dizer, coisificar – o paradoxo da língua que reduz ao signo de uma noção o referido e, simultaneamente, o amplia. Daí advém a grandeza dos literatos: Pessoa e seus muitos Eus, Miller e suas ficções autobiográficas, Borges e sua repetição inventiva ou Kafka em sua literatura menor.

Ensino, como terminologia, tornou-se, na acepção comum da palavra, a ideia de que algo no mundo, ou de um Outro no mundo (pensem exclusivamente na função do professor, pois é ela que nos interessa de mais imediato), nos é repassado, transmitido, como se houvesse uma espécie de falta que caracteriza aquilo que em algum momento é necessário apreender. Carência essa, por sua vez, sobreposta por algum ganho que processualmente descaracteriza o *não saber* em *saber*. Mas devemos ter a clareza de que nunca se captura a realidade por completo ou em todas as suas dimensões, portanto o *não saber* insiste. Nietzsche, o perspectivista, com certeza foi quem mais nos ensinou sobre angulações, vértices e posições distintas referentes para o que se observa.

Ainda sobre a ideia de falta, nas divisões tipicamente culturais e diferenciais dos vários agrupamentos humanos, podemos notar que essa noção, associada tipicamente ao ensino, é caduca – todos os indivíduos apreendem, por exemplo, em seus diferentes contextos sociais, históricos e geográficos, modos de lidar com o mundo de variadas maneiras –evidentemente, não excluindo o que os outros recolhem em suas experiências com o mundo.

O cinema nos é útil, nesse sentido, ou a própria literatura que dá conta de nos mostrar diferenças tipicamente singulares dos indivíduos – o povo, sua cultura e nação, são conceitos complexos, na medida em que a noção tenta caracterizar uma pluralidade a partir de um certo hegemonismo identitário que o forja e fortalece. Podemos imaginar os complexos preconceitos que toda noção hegemônica concentra pelo fato de que nada daquilo que pretende ser grande consegue dar conta daquilo que propõe suportar. A diferença esconde-se atrás de todo jogo representativo: identidade, analogia, igualdade ou semelhança são apenas máscaras da diferença. Atrás de toda diferença não há nada (*DR*, p. 80).

A questão central, nas entrelinhas ou entreatos, de *O que é a filosofia?* e *Diferença e repetição*, obras timbradas pelo hiato de pouco mais de duas décadas, passa por observarmos que os indivíduos (e não só a espécie humana) comportam a capacidade de guardar aquilo que lhes é necessário em sua relação com o mundo. Desde que nascemos somos jogados no mundo como campo de experimentação. E, no teatro da vida, lidamos com o existir a partir da complexidade de pontos notáveis que nosso corpo (fisiopsicologicamente) suporta. É a partir do corpo e de nós mesmos que passamos a estabelecer relações com o ilusoriamente fora de nós. O ensino está/esteve sempre ali, orientando-nos como ponto de passagem que abarca e traz consigo a aprendizagem. Mas há grande parte de coisas referidas à ideia do aprender que se dão num processo no qual quem dispõe de um certo saber, orienta outros sujeitos nesse saber.

O que fizemos, desde os processos de pedagogização do mundo, foi reservar ao conjunto de práticas que depositamos na enciclopédia da vida humana a obrigação de que algo, que não fomos nós que escolhemos saber, seja ensinado. Temos um paradoxo levantado e com isso não estamos dizendo ou afirmando que não se deve ensinar ao outro o conjunto de currículos ou competências que se determinou que ele saiba – sabe-se dos constantes avanços que a educação mundial e brasileira desenvolveram e que reverberam na prática e cotidiano escolar (aquele lugar feito esquecido, mas que é determinante). Temos um conjunto de ensinamentos e problemas que hoje podem ser divididos na escola não mais a partir de um preconceito ou estranhamento, e isso é fruto de entendermos a importância de outras práticas, culturas, modos de vida e epistemologias distintas.

O paradoxo do ensino passa pela problematização não apenas daquilo que é ensinado (este é o caráter secundário do ensino), mas da própria natureza do que é o ensino, como acepção exclusiva de que algo ou alguém contém a capacidade de ensinar ao outro alguma coisa: não se ensina nada a ninguém (será duro falarmos nesses termos?). O ensino não é uma relação exclusivamente solo (como o mestre que diz que seu discípulo aprendeu como ele). Aprende-se *com* e não *como*.

O caráter propositivo da preposição guarda uma *relação*, um *acompanhamento*, uma *companhia*. Daí fica fácil entendermos o porquê de Deleuze e Guattari terem nos dito que a filosofia, essa potente indústria conceitual que habita o mundo desde a palavra e talvez antes, só opera sua autocriação no mundo a partir da amizade. Perguntaremos então: o que é a amizade com o amigo senão uma relação que se varia?

Amizade com os amores, amizade com plantas e animais, amizade com a solidão solistente<sup>50</sup>, amizade com os amigos e com os livros, amizade com os sons que nos atravessam e com o cinema que reinventou o mundo, com a chuva e o sol, amizade como categoria política. Experimenta-se, aprende-se com tudo aquilo que se guarda relação de acompanhamento. Não será à toa que Deleuze e Guattari nos falam com entusiasmo dos estudos de Maurice Blanchot e Dionys Mascolo que sinalizam a conversão da “própria amizade ao pensamento” (*QF*, p. 11 [10]).

A pedagogia do conceito expõe a característica da tarefa filosófica como atividade eminentemente pedagógica. O filósofo é o amigo do conceito, o conceito em potência. Trata-se, contudo, de observarmos a pedagogia sobre e a partir de sua produção conceitual, porque ela arranca *sentidos* partindo dos *afetos* e compondo *com*. Precisamos, nas práticas de ensino de filosofia, analisar esta proposta tendo em vista a própria atividade pedagógica de forma genérica, ou seja, como a criação de conceitos e os passos que esse processo persegue podem contribuir para a percepção de uma ação pedagógica pautada pelo compromisso de provocar uma nova imagem do pensamento, em detrimento de uma imagem dogmática da razão.

A escola é este lugar, território absolutamente privilegiado do que se pode dizer ao outro, e que devemos, em nossas práticas de ensino, desnormativizá-la a partir daquilo que o Outro se afeta no mundo. Alguém ao fundo nos contesta: seríamos capazes, diante do contexto escolar absolutamente trágico, de termos tempo para notar aquilo que afeta nossos estudantes diante de um currículo obrigatório que deve ser ensinado?

<sup>50</sup> “Eu estou só. O gato está só. As árvores estão sós. Mas não o só da solidão: o só da solistência.” Rosa, João Guimarães. Grande sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. Originalmente publicado em 1956.

Nós acreditamos que entre aquilo que precisa ser feito e o que é feito há um grande espaço, ainda livre e arejado, para que possamos propor práticas que, diante da recepção dos estudantes, permaneçam ou não. É como uma *jam session* filosófica, mas ela pode ser matemática, química ou gramatical. O experimento é algo que deve oxigenar nossas práticas escolares e de ensino – ou nos tornaremos ranzinzas da educação.

Se abstrairmos o que significa tudo aquilo que esboçamos, mais abrindo questões e problemas do que resolvendo ou apontando soluções fixas, podemos chegar a algum lugar ou a lugar nenhum. O problema é sempre uma abertura, via de entrada com signos que sinalizam o sentido que cada um recolhe de acordo com sua experiência. Não nos importa chegarmos a algum lugar porque não temos nenhuma meta como sentido, nenhum dado como determinação. Chegamos já e estamos sempre por chegar, como na poesia do sevilhano Antonio Machado: “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”<sup>51</sup>.

Deleuze, em *Diferença e repetição*, a saber, no capítulo *A imagem do pensamento*, apresenta alguns postulados importantes para formular a importância ontológica e epistemológica da categoria de problema que se liga à questão do ensino e do aprender – cabe ressaltar que o coroamento desse capítulo é justamente a questão que nos interessa: *que significa aprender/ensinar?* Como se sabe, ele começa com uma crítica ao problema dos pressupostos em filosofia, passando pela gênese do pensamento e pela teoria diferencial das faculdades, seus usos discordantes e limitações, para desembocar no sétimo postulado:

o das respostas e soluções, segundo o qual o verdadeiro e o falso só começam com as soluções ou quando qualificam as respostas. Todavia, quando num exame científico acontece de um falso problema ser “dado”, esse feliz escândalo está para lembrar às famílias que os problemas não estão já feitos, mas devem ser constituídos e investidos em campos simbólicos que lhes são próprios; e **que o livro do mestre precisa de um mestre, necessariamente falível, para ser feito** (DR, p. 206, negrito nosso).

Ao longo dos séculos e da história da humanidade, parece que a história do erro e da não precisão, o problema da besteira, em termos deleuzeanos, tem tanta e tamanha importância na constituição de um acerto – as ciências exatas e laboratoriais tem um catálogo de exemplos acerca do erro/acerto.

A sala de aula e o cotidiano escolar é como um tubo de ensaio, aquele pequeno recipiente de vidro temperado capaz de efetuar reações químicas de pequena escala com poucos reagentes de cada vez. Os reagentes escolares variam a partir de toda uma

<sup>51</sup> “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar.”

comunidade, um território de circunscrição, uma geografia e durações. Dos muros das escolas para dentro compõem-se diretoria e coordenação, pessoas destinadas à merenda e à limpeza, corpo docente e corpo discente – diga-se, de passagem, o ponto fulcral da relação. Relação que não pode ser hierarquizada, como pensamos a partir de uma imagem que disponibiliza a ideia de dependência exclusiva, quando na verdade deveria se tratar de codependências que envolvem toda a estrutura funcional do ambiente escolar, que vai do micro ao macro e volta do molar ao molecular.

Outra pergunta a se fazer mas que nos escapa seria: quais mundos são possíveis a partir de uma experiência escolar que leve em consideração essa proposta pedagógica do afeto-sentido-conceito em Deleuze e Guattari? Essa é uma questão que também nos cabe e que na continuidade de nossas práticas de ensino deve ser defendida a partir de toda uma estrutura curricular que não pode engessar a liberdade da ação. Trata-se do que podemos fazer daquilo que um currículo nos obriga a fazer na prática escolar. Deleuze nos dá um exemplo de que tentativas

[...] pedagógicas propuseram-se obter a participação de alunos, mesmo bem jovens, na confecção de problemas, em sua constituição, em sua posição como problemas. Mais ainda, todo mundo “reconhece” de uma certa maneira que o mais importante são os problemas (*DR*, p.206).

Mas não basta, ainda segundo Deleuze, reconhecermos que o problema é

[...] um movimento provisório e contingente, fadado a desaparecer na formação do saber, e que só devesse sua importância às condições empíricas negativas a que se encontra submetido o sujeito cognoscente; é preciso, ao contrário, levar essa descoberta ao nível transcendental e considerar os problemas, não como “dados” (data), mas como “objetidades” ideacionais que têm sua suficiência, que implicam atos constituintes e investimentos em seus campos simbólicos. Longe de concernir às soluções, o verdadeiro e o falso afetam em primeiro lugar os problemas. Uma solução tem sempre a verdade que merece de acordo com o problema a que ela corresponde; e o problema tem sempre a solução que merece de acordo com sua própria verdade ou falsidade, isto é, de acordo com seu sentido. É bem isso mesmo o que significam fórmulas célebres como “os verdadeiros grandes problemas só são colocados quando resolvidos” ou “a humanidade só se põe problemas que é capaz de resolver”: não que os problemas, práticos ou especulativos, sejam como que a sombra de soluções preexistentes, mas, ao contrário, porque a solução decorre necessariamente das condições completas sob as quais se determina o problema enquanto problema, dos meios e dos termos de que se dispõe para colocá-lo. **O problema ou o sentido é o lugar de uma verdade originária e, ao mesmo tempo, a gênese de uma verdade derivada** (*DR*, p. 207, negrito nosso).

Aprender o que significa a suficiência de um problema, falso ou verdadeiro, é justamente internalizar o não dado do problema em sua constituição. O problema aparece sempre como sentido que tem uma dimensão pedagógica no resultado do saber.

Se o problema, como repetidas vezes falamos, insiste em persistir, é porque devemos traçar uma solução que dará condições para que ele continue se atualizando enquanto problema. Entre aquele que aprende e aquele ou aquilo que ensina o aprendente no mundo, quais relações se interpõem? O que efetivamente ocorre nesse hiato entre o ensinar e o aprender? Essas questões, contudo, extrapolam o universo de conceitos presentes em *O que é a filosofia?* e *Diferença e repetição*. Como a discussão tem girado em torno das concepções de Deleuze e Guattari no tocante aos problemas que escolhemos cativar a partir desses dois universos conceituais, acho importante pensarmos em outro texto de Deleuze que até agora não tratamos efetivamente para corroborar com nossa escrita e esboçarmos uma possível conclusão.

Um autor à margem da filosofia do século XX e que aos poucos foi ganhando maior notoriedade e alcance é Bergson. Parte de sua profícua recepção nos ambientes acadêmicos, sobretudo o brasileiro, deve-se à constante e audaciosa reabilitação que Deleuze faz a partir de *Bergsonismo*<sup>52</sup>, recolhendo dali uma metodologia da intuição que contraria a ideia de que haveria centralidade de saberes, sobreposição ou unificação dos mesmos em relação à experiência da vida.

Para Deleuze, a filosofia intuitiva de Bergson é dinâmica e visa sempre o próprio filosofar, a atividade de intimidade com esse exercício. Em Bergson, observamos que a inteligência humana é compreendida como uma parcela da realidade representada que recolhemos através da experiência racional.

A inteligência humana, enquanto moldada pelas exigências da ação humana, é uma inteligência que procede ao mesmo tempo por intenção e por cálculo, pela coordenação de meios a um fim e pela representação de mecanismos dotados de formas cada vez mais geométricas (BERGSON, 2005, p. 49).

Ou seja, para Bergson, é através da geometria, da lógica e de seus cálculos que nós, enquanto indivíduos cognoscentes, apreendemos parte do real. Bergson então se pergunta: mas e o real que escapa ao raciocínio lógico, geométrico e seus esquematismos? I.e., com essa pergunta se parte do pressuposto de que a matemática e seus cálculos não dariam conta de todas as dimensões do real. Com isso, podemos concluir que mais dimensões do real existem para fora

---

<sup>52</sup> DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012.

das dimensões daquilo que a inteligência pode apreender. Sendo assim, qual outra capacidade estaria em favor de que, na experiência da existência, aliada à inteligência, pudéssemos apreender a realidade em sua totalidade? O método intuitivo como complementar à inteligência surgirá e é dele que a filosofia de Deleuze e Deleuze e Guattari se valerá. Portanto, reconhecemos uma intuição geométrica e uma intuição do sensível, sendo sobreessa segunda que queremos agenciar nossos problemas.

Vale frisar que a acepção que Deleuze dá para a intuição passa pelos seguintes critérios de precisão:

A intuição não é um sentimento nem uma inspiração, uma simpatia confusa, mas um método elaborado, e mesmo um dos mais elaborados métodos de filosofia. Ele tem suas regras estritas, que constituem o que Bergson chama de “precisão” em filosofia (B, p. 9).

Esse fragmento é indispensável por fazer notar que o que se sabe, ou as acepções sobre a ideia de intuição, é justamente o contrário da metodologia intuitiva proposta por Bergson a partir de sua intuição como método<sup>53</sup>. Por *intuição* devemos apreender a experiência através da qual os seres se vinculam às coisas elas próprias. Bergson chama sua filosofia de *o verdadeiro empirismo*.

Como é Bergson quem primeiro afirma que o papel da filosofia seria o de denunciar os falsos problemas, vale reiterar que há apenas dois tipos de problemas em filosofia: falsos ou verdadeiros. E, dentre os problemas falsos, conta-se ainda com duas outras subcategorias: os problemas inexistentes e os problemas mal colocados.

Creemos ser ponto pacífico, pelo menos depois desse desenvolvimento dissertativo, definirmos como verdadeiro o problema do *que significa ensinar?* Como dispor o problema do duplo pedagógico (sentido e conceito) atrelado ao problema do ensino e do método intuitivo? Ou seja, segundo o modelo filosófico do problema proposto por Bergson, não basta apenas nos perguntarmos *o que significa ensinar?*, mas traçar uma possível solução para que o problema se reconfigure e nos dê sua resolução. É na medida em que investimos na resposta que o problema não se resolve apenas, mas se instala. Nesse sentido, como melhorar

---

<sup>53</sup> Segundo Deleuze, a tarefa de uma intuição como método passa por cinco critérios: a) aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, denunciando todo e qualquer falso problema e reconciliando a verdade e a criação ao nível dos problemas; b) os falsos problemas são de dois tipos: problemas inexistentes e problemas mal colocados; c) lutar contra a ilusão, reencontrando as verdadeiras diferenças de natureza ou as articulações do real; d) o real não é somente o que divide segundo articulações naturais ou diferenças de natureza; e) colocar os problemas e resolvê-los mais em função do tempo do que do espaço. Cf. *Bergsonismo*. Deleuze, Gilles. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012.

o problema que aqui estamos propondo como temática importante referente aos estudos e avanços das práticas de ensino?

Se Bergson nos diz que um objeto pode ser conhecido por duas vias – uma absoluta e outra relativa – e que para cada modo de conhecimento existem métodos através do qual este pode ser apreendido e alcançar o real, fazemos crer que a intuição ou o verdadeiro empirismo proposto por Bergson dá condições de solucionarmos o problema do hiato entre o que significa ensinar e o que significa aprender. Em *Diferença e repetição*, Deleuze afirma que a tarefa de uma pedagogia dos sentidos faz parte integrante do transcendentalismo, do empirismo transcendental.

Como vimos ao longo de várias passagens, o que importa é sempre o caráter problemático do problema – sua permanência é o que garante seu delineamento e resoluções. Nesse sentido, a intuição parece estar entre o hiato que aqui propomos, pois, como nos advertiu Bergson, ou se recolhe do mundo experiências mediadas pela inteligência que captura parte do real, ou é pela intuição que se adquire outra parcela da realidade que em nossos sentidos somos capazes de apreender.

Portanto, a solução potente para o problema do que significa ensinar talvez esteja voltada para a hipótese que apresentamos desde o início desse texto e que agora talvez tenhamos coragem de correr o risco e assumi-la como resposta. Não pode haver – pelo menos a ciência ainda não nos mostrou nenhuma prova contrária – absolutamente nada que estabeleça consigo próprio uma relação de individualização que desconsidere a conjunção com aquilo que está fora de seu processo. Portanto, tudo é relação e acoplamento. *Dinamitação do fora como extrínseco ao indivíduo*. Nessa trama, o professor, supostamente aquele investido de capacidades cognitivas e formação para ensinar algo, instruir os alunos na resolução de problemas, é justamente quem também aprende na relação. *Aprender com* significa que a relação não é nunca de sobreposição, mas de uma horizontalidade a ser considerada imprescindível e ética. Mutirão de aprendizados e do esforço de pensar e de fazer conjuntamente.

Para Bergson e Deleuze ou o Bergson de Deleuze há uma maneira de se individuar no ato de aprender que se constitui numa relação com a duração, “pois o espaço é tão somente o lugar, o meio, o conjunto das diferenças de grau”<sup>54</sup>. Certo estamos de que não podemos falar de uma ontologia do ser em Deleuze, mas de um problema ontológico<sup>55</sup> e até mesmo de uma

<sup>54</sup> DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012, p. 26.

<sup>55</sup> CRAIA, Eladio. *A problemática ontológica em Gilles Deleuze*. 01. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2002, v. 01. 220p. O autor no início da obra já afirma que nesse trabalho a ontologia deve ser denominada de não metafísica, advertindo os leitores: “Esta problemática que aqui abordamos não é - e nem poderia sê-lo, dada a natureza de

ontologia da diferença sem ser nos é prudente e coerente pensarmos. Mas se o espaço é tão somente o conjunto das diferenças de grau, qual o papel da duração na relação com o indivíduo cognoscente ao aprender uma intensidade?

Para Bergson e Deleuze uma forma de conhecimento não está dada, no sentido de *ser* exclusivamente uma coisa em essência e por definição só implicar causas pré-determinadas, pois é exclusivamente na relação com os objetos da realidade (seja pela intuição da inteligência ou pela intuição dos sentidos), que nos daremos com a apreensão da realidade. Vale dizer que os objetos da realidade se co-dispõem no mundo não separados, por isso Bergson se vale de uma dimensão dualista para definir esses dois campos. Enquanto o método analítico, mobilizado pela inteligência, recolhe o real dos objetos no espaço, o método intuitivo formula problemas no tempo, na duração.

A pergunta que liga o problema do tempo e da duração ao hiato existente entre o que significa aprender e ensinar passa justamente pela inversão que Bergson faz no tocante ao método analítico (comumente usado pelas ciências), pois ao invés do filósofo partir da realidade imanente para o universo da conceituação e, retornando, definir a realidade como objeto parcialmente apreendido em intensidade pela inteligência, ele parte da criação disparada de conceitos que definem a singularidade de um objeto e suas dimensões temporais de duração que é absoluta por ser única. Aqui o filósofo se torna o mestre das palavras, pois se vale de múltiplos e variados recursos linguísticos para criar seus mundos, conceituar suas apreensões do real, inventar seus verdadeiros problemas. Me instiga pensar que o aprendizado não separado de sua relação com o ensino tenha muito que ver com isso que até aqui abordamos. O hiato entre o ato de ensinar e aprender faz parte desse único absoluto, desse sentido “pedagógico” que atravessa, entre disposições distintas de seres ou objetos no mundo, uma intensidade que só será apreendida unicamente e repetirá, em possíveis relações, todas as nuances das diferenças de natureza.

---

"sistema aberto e heterogêneo" da filosofia de Deleuze - nem um eixo nem uma região privilegiada de suas reflexões, como aliás nenhuma outra o é. Não será, portanto, fundamento ou substrato último, assim como tampouco horizonte geral filosófico do pensamento deleuziano. Tal advertência, é necessário que a façamos desde o princípio, visto que sempre há o risco de se compreender esta região da filosofia segundo o caráter “fundacional” que certa imagem clássica nos impõe”, p. 18. Cf. também *Entre a ontologia e o transcendental: Deleuze, uma apropriação de Kant*. Kant e-Prints (Online), v. 04, p. 307-321, 2009. *A relação entre problema ontologia em Gilles Deleuze*. Tempo da Ciência (UNIOESTE), Cascavel-PR, v. 11, n.21, p. 53-75, 2004.

## PARA NÃO CONCLUIR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O texto que, por ora, “encerramos”, tentou caminhar pelo problema do que significa uma prática pedagógica orientada por uma pedagogia do conceito e por uma pedagogia dos sentidos na teoria de Deleuze e Guattari.

Não foi nosso objetivo problematizar a prática docente da sala de aula, mas pensar conceitualmente o que os autores que escolhemos estudar, aliados aos problemas que consideramos pertinentes, nos propiciam nesse agenciamento.

Claro está que começamos com um problema e, na medida em que caminhávamos por ele, foram gerados delineamentos que propunham vias, não para sairmos do problema, mas para aprendê-lo em todas as suas dimensões de grau e de natureza.

Começamos pela estranha aparição do par substantivo *pedagogia do conceito* (que, na verdade, está adjetivado, na medida em que indica atributo) que me chamou atenção de maneira dupla: a) primeiro por nunca ter notado, até aquele momento com as leituras solo de Deleuze que já reunia, uma referência tão direta à noção de pedagogia e b) precisamente por esta noção aparecer (na obra em conjunto com Guattari) referida guardando uma certa capacidade de solucionar alguns impasses da filosofia que me são caros. Foi justamente ali que vislumbrei a possibilidade de responder questões tocantes ao problema do ensino com autores que considero importantes para o debate.

Confesso que um estranhamento me tomou de início, nas leituras monográficas e da tese de doutorado de Deleuze, pois não imaginava que ele pudesse passar por tais conceitos aparentemente tão normativos. Logo percebi tratar-se de uma normatividade inexistente, pois na obra em conjunto com Guattari, isso que notadamente é um par substantivo (pedagogia do conceito) na verdade se apresenta como o conceito adjetivando a pedagogia e lhe concedendo atributos pelos quais poderíamos começar uma investigação. Parece que ali, justamente naquele aqui-agora deleuzeano, a intuição sensível apreendeu as intensidades do que esse problema poderia sugerir para a relação com o ato de ensinar/aprender.

Na continuidade da leitura de *O que é a filosofia?* fica claro que a noção *pedagogia* trata-se de outra coisa, em uma acepção assumidamente distinta – talvez até por isso Deleuze e Guattari tenham feito questão de sinalizá-la em itálico. Em *Diferença e repetição* termos como aprender, apreender ou o que guarde relação de proximidade com a capacidade do indivíduo, no mundo e na sua relação com, aparecem também em itálico ou com notas e

referências que nos evidenciam a importância que tal tema tinha para ele. Em se tratando de Deleuze e Guattari, é indispensável frisar que nenhuma temática ocupa centralidade, trata-se de um pensamento rizomático e que se dá sempre por espraiaamentos.

A ligação da noção de *pedagogia do conceito* com *pedagogia dos sentidos* deu-se via ao próprio Deleuze que diz que tudo o que fez, do ponto de vista de suas obras posteriores à sua tese de doutorado, se refere a ela em muitos momentos. Com isso, tentei mostrar que não se trata de nenhum tipo de amadurecimento de pensamento que pode ser caracterizado por distintas fases, como se uma se sobrepusse à outra e resultasse num saber maior ou melhor aperfeiçoado. Seria melhor e mais produtivo pensarmos nos termos de Pessoa e seus vários Eus ou multidões que o atavessam. Deleuze e Guattari são muitos e distintos momentos de produção, solo ou coletiva, os caracterizam. O que se pode notar é que nos distintos momentos o comprometimento com os problemas pelos quais se interessam é intenso.

Faz-se notar que, embora os autores com os quais procuramos dialogar partam de uma “tradição” filosófica que não crê na sobreposição dos saberes – i.e., eles não se hierarquizam, mas apenas estão planejados, horizontalizados – ambos não são pensadores que parecem arrancar coelhos da cartola como num passe de mágica. Deleuze e Guattari nos falam que os conceitos, quando aparecem, já são consistentes, tendo história, geografia, personagens, traços característicos. Nesse sentido, não seria diferente pensarmos que o problema da pedagogia do conceito fosse uma questão do fim da vida. Talvez o momento de colocá-la sim, mas desde o itinerário de *Diferença e repetição* esse problema estava à espreita.

Faço crer que as questões que enlaço, ligando sentido e conceito na teoria de Deleuze e Deleuze e Guattari com vistas para o problema do que significa ensinar/aprender, são questões que eles mesmos trabalharam. Foi o que permitiu que ambos – no fim de suas vidas – se propusessem a passar pelo problema que todo grande filósofo se depara diante da continuidade daquilo que se propõe a pensar. O óbvio salta aos olhos: diante de todo aprendizado, necessita-se que outros aprendam, captem as intensidades, percebam os sentidos possíveis para um problema – e o ensino atravessa essa capacidade de apreensão pelo indivíduo cognoscente. Relação e co-dependência coexistem numa mesma tecitura, num mesmo campo onde toda e qualquer experimentação (por mais idêntica que seja a outras) será sempre distinta, pois o que define toda e qualquer diferença são as ordenações da natureza – como aprendemos com Leibniz.

Nesse sentido, estaria Deleuze, desde *Diferença e repetição*, preparando o terreno para esse problema que já sabemos ser amplo? Nota-se ali um capítulo 3 coroadado com a questão *o que significa aprender?* e é curiosamente em sua última obra, em conjunto com Guattari, que

uma certa dimensão da prática de ensino, a dimensão pedagógica de Deleuze e Guattari, afirma guardar possíveis soluções que nos direcionam para problemas bem dispostos e, como sabemos, um verdadeiro problema resolve suas indagações.

Se a educação, o ensino ou uma certa pedagogia (do conceito) sempre foram marginalizadas na história da filosofia, curiosamente agora um novo paradoxo se instala, pois só uma prática pedagógica do conceito pode colocar verdadeiros problemas relacionados ao que mais interessa nas relações de ensino e aprendizagem, a saber: *o que significa ensinar?* e por quais organicidades, fisiológicas ou psíquicas, um indivíduo no mundo captura essas intensidades de duração e singularidade e passa do *não saber* ao *apreendido em devir* mas que ainda *não se sabe em sua completude*. Notamos aí que uma mudança, uma variação, um ganho ou contorno *acontecem* e nossa tentativa foi observar as distinções que aí se operam – sempre do conceitual para o real e do real para o conceitual.

Outro aspecto que temos que levar em consideração é que Deleuze e Guattari estão fazendo um profundo diagnóstico da sociedade contemporânea e do arranjo filosófico no mundo à sua época – isso também me permitiu brevemente afirmar a possibilidade de uma ontologia sem ser em Deleuze e de uma ontologia do presente em Deleuze e Guattari. Aqui corri riscos, pois um texto oferece sempre uma paleta de cores com o qual seu interlocutor pode pintar uma interpretação, mas ela sempre será limitada em relação ao que não se pode dizer sobre uma coisa. Nesse sentido, não seria qualquer imagem que poderia ser delineada? De todo modo, creio que essa leitura é viável e mesmo não sendo o objetivo dessa escrita, precisava sinalizá-la (trata-se de querer voltar a esse problema em outro momento).

Procurei mostrar como essas duas noções se relacionam na teoria de Deleuze e Deleuze e Guattari: conceito e sentido. Teoria que creio ser um corpo arranjado de problemas que se conversam, não havendo pontos de desconexão.

Trilhei meu percurso, fazendo o caminho de *O que é a filosofia?* até *Diferença e repetição* e, posteriormente, voltando com boas soluções a partir da noção de afeto como sentido, embora saiba que os conceitos são distintos. Procurei ver as consonâncias entre Deleuze e Guattari e Espinosa. Por isso procurei mostrar que sentido deve ser apreciado a partir do verbo no participio. Isso elimina pensarmos a noção de sentido ou nos orientarmos a partir da noção de fim, finalidade, *télos*.

Na parte terceira desta dissertação levantei a questão que considere mais indispensável ao longo de todo arranjo textual e que se conecta com as demais: *o que significa ensinar?* e o hiato com a zona indeterminada da aprendizagem por parte de um indivíduo. Essa questão me permitiu observar o alcance menor dessa escrita que ao “fim”, e

num exercício assumidamente orbitando ao redor de apenas dois universos conceituais, reabilitou a noção de problema advinda de Bergson mas que aqui foi recebida na esteira de Deleuze e Deleuze e Guattari.

Com os problemas que julguei pertinente levantar, procurei fazer um movimento para fora desses problemas, mas numa direção propositalmente radial. Ou seja, queria me manter próximo do que julgava indispensável à temática e recolher boas soluções que melhorassem ainda mais o problema traçado. Se me é permitido a alusão, poderíamos entender a massa ( $m$ ) dessa dissertação como os problemas que fui lançando ao longo da escrita (o que significa ensinar/aprender?; quais relações se interpõem entre conceito, sentido e pedagogia?), a velocidade ( $v$ ) – que perpassa as noções de tempo e duração – é o ritmo das intensidades que o problema ocupou na minha história e apreensão do problema e o raio ( $r$ ) é a distância angular que tomei dos problemas para melhor defini-los.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Trad. de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 398 p.

BIANCO, Giuseppe. *Gilles Deleuze Educados: Sobre a Pedagogia do Conceito*. Trad. Tomas Tadeu da Silva. Educação e Realidade: Porto Alegre. v. 27. n. 2. Jul/Dez, 2002, p. 179-204.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

CRAIA, Eladio. *A problemática ontológica em Gilles Deleuze*. 01. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2002, v. 01. 220p.

\_\_\_\_\_. *Entre a ontologia e o transcendental: Deleuze, uma apropriação de Kant*. Kant e-Prints (Online), v. 04, p. 307-321, 2009.

\_\_\_\_\_. *A relação entre problema e ontologia em Gilles Deleuze*. Tempo da Ciência (UNIOESTE), Cascavel-PR, v. 11, n.21, p. 53-75, 2004.

DELEUZE, GILLES. *ABC: Abecedário*, com Claire Parnet. Versão brasileira, legendada pelo MEC: TV Escola, 2001. [Paris: Éditions Montparnasse, 2001].

\_\_\_\_\_. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012, p. 26. [Le Bergsonisme. Paris: Presses Universitaires de France, 1966].

\_\_\_\_\_. *Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)*. Trad. Emmanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. Fortaleza: EDUECE, 2009. [Les cours de Gilles Deleuze sur Spinoza – Version Espagnole. Paris: Editions de Minuit, 1978/1981].

\_\_\_\_\_. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz B. L. Orlandi e Guilherme Ivo (no prelo). [Différence et répétition. Paris: Presses Universitaires de France, 1ª ed. 1968].

\_\_\_\_\_. *Dois regimes de loucos, Textos e entrevistas, 1975-1995*. Trad. Guilherme Ivo e revisão técnica por Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016. [Deux Régimes de Fous: textes et entretiens 1975-1995. Paris: Éditions de Minuit, 2003].

\_\_\_\_\_. *Espinosa: filosofia prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002. [Spinoza: philosophie pratique. Paris: Editions de Minuit, 1981].

\_\_\_\_\_. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998. [Logique du sens. Paris: Éditions de Minuit, 1969].

\_\_\_\_\_. *O que é a filosofia?*, com Félix 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].

\_\_\_\_\_. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*, com Félix Guattari. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011. [L'Anti-Œdipe: Capitalisme et schizophrénie. Paris: Editions de Minuit, 1972/1973].

*Digger*. Direção de Georgis Grigorakis, Grécia, 101min, 2020.

ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Trad. Grupo de Estudos Espinosanos; coordenação Marilena Chauí. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Introdução à vida não-fascista*. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Prefácio in: Gilles Deleuze e Félix Guattari. *O anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia*, Nova York, Viking Press, 1977, pp. XI-XIV.

GOETHE, J. W. *Doutrina das cores*. Trad. Marcos Geraude Giannotti. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2013.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *O mais antigo programa de sistema do Idealismo Alemão*. Trad. e comentários por Joãozinho Beckenkamp. Veritas: Porto Alegre. v. 48. n.2. Junho, 2003, p. 211-237.

\_\_\_\_\_. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio*. Tradução Paulo Menezes e José Machado. São Paulo: Loyola, 1995.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Tradução Fernando Costa Mattos. São Paulo: Editora Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* Trad. Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1985.

LA SALVIA, André Luis. *A extração de problemas de uma pedagogia do conceito*. André Luis La Salvia. Campinas, São Paulo, 2015.

MARQUES, Sílvio C. Moral. *Questões filosóficas decorrentes das traduções das Teses sobre Feuerbach*. Crítica Marxista; São Paulo. n.35, p. 131-151, 2012.

NASCIMENTO, Milton. BRANT, Fernando. *Canção da América*. Álbum "Journey to Dawn", 1979.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *A Gaia Ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Crepúsculo dos ídolos, ou, Como se filosofa com o martelo*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *O Anticristo: maldição ao cristianismo*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre Educação* (Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino; III Consideração Intempestiva – Schopenhauer como Educador). Trad., apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Editora PUC–Rio. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

*O que é esclarecimento?* (Vários autores). Trad. Paulo Gil Ferreira. Rio de Janeiro: Editora Via Verita, 2011.

PLATÃO. *Fédon*. Texto grego John Burnet. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora UFPA, 2011.

\_\_\_\_\_. *Diálogos. Protágoras ou os Sofistas: Gênero Demonstrativo*. Trad. Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1970.

\_\_\_\_\_. *Teeteto*. Trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

PLEKHANOV, Georgi V. *O papel do indivíduo na história*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SIMONDON, Gilbert. *A individuação à luz das noções de forma e de informação*. Trad. Luís Eduardo Ponciano Aragon e Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2020.

*Tarantino's Minds*. Direção de Bernardo Dutra e Manitou Felipe, Brasil, 16min, 2006.

*The Piano Forest*. Dirigido e adaptado por Masayuki Kojima, 2007.

UEXKÜLL, Jacob von. *Dos animais e dos homens*. Trad. Alberto Candeias e Aníbal Garcia Pereira. Lisboa: Editora Livros do Brasil, 1982.

VALÉRY, Paul. *La ideia fija*. Traducción y notas de Carmen Santos. Ed. Visor, La balsa de la Medusa, Madrid, 1988.

*Veins of the World*. Direção de Byambasuren Davaa, Mongólia, 96min, 2020.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro, trad. Andre Telles, 2004. Publicado em versão eletrônica pelo Centro Interdisciplinar de Estudos em Novas Tecnologias e Informação, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH/Unicamp).