



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

## **Deleuze e Guattari:** uma aula sobre o que se busca André Luis La Salvia

**Como citar:** LA SALVIA, A. L. Deleuze e Guattari: uma aula sobre o que se busca. *In:* VELASCO, P. D. N. (org.). **Ensino de – qual? – Filosofia:** ensaios a contrapelo. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 279-300.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4.p279-300>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# DELEUZE E GUATTARI: UMA AULA SOBRE O QUE SE BUSCA

André Luis La Salvia<sup>116</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Na entrevista *Abecedário*<sup>117</sup>, concedida a Claire Parnet em 1988-1989, encontramos uma das mais longas exposições exclusivamente sobre o ensinar que Gilles Deleuze nos deixou. Na letra P, de professor, o filósofo nos revela três aspectos que escolhemos como linhas para pensar algumas

---

<sup>116</sup> Possui graduação, mestrado e doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é professor da Universidade Federal do ABC (UFABC), com dedicação principalmente nas áreas de “Metodologia e Prática do Ensino de Filosofia”, “Filosofia e Cinema” e sobre os autores Gilles Deleuze e Felix Guattari. Desenvolve também pesquisas junto ao Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (LaPEFil) da UFABC, atuando na linha Fundamentos do Ensino de Filosofia.

<sup>117</sup> *L'Abécédaire de Gilles Deleuze* é um programa de televisão francês produzido por Pierre-André Boutang em 1988-1989, consistindo de uma série de entrevistas de oito horas entre Gilles Deleuze e Claire Parnet, utilizando as letras do abecedário como temas para as conversas. Para este capítulo, utilizaremos principalmente a letra P de professor.

<https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4.p279-300>

características de sua filosofia e como poderíamos conceber uma aula de filosofia inspirada em suas ideias.

Afirma Deleuze, primeiramente, que ele fazia longas preparações para as suas aulas porque queria torná-las um momento de inspiração, de experimentação ao que buscava. Era sua característica como professor, e assim fez tanto para o liceu, o ensino médio francês em que deu aulas nos anos 1950, quanto para Vincennes, sua última experiência universitária, nos anos 1970 e 1980.

Destaca o autor que

Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação. (...) Eu me preparava muito para ter esses momentos de inspiração.(...) Mas não há outra palavra a não ser pôr algo na cabeça e conseguir achar interessante o que é dito. (DELEUZE, 2001, letra P de professor).

Outra característica exposta por Deleuze, agora mais ligada à sua prática em Vincennes, se refere às aulas dadas a muitos alunos que não eram do curso de filosofia, constituindo “uma mistura de tudo, jovens pintores, pacientes psiquiátricos, músicos, drogados, jovens arquitetos, gente de muitos países. Tudo isso variava de um ano para outro” (DELEUZE, 2001, letra P de professor).

Assim, passa a pensar a filosofia como algo que deve ser considerado para atingir os não filósofos:

Acho que era filosofia plena, dirigida tanto a filósofos quanto a não filósofos, exatamente como a pintura se dirige a pintores e a não pintores. A música não se dirige necessariamente a especialistas de música. É a mesma música. É o mesmo Berg e o mesmo Beethoven que se dirigem a quem não é especialista em música e também a músicos. Para mim, a filosofia deve ser exatamente igual, dirigir-se tanto a não filósofos quanto a filósofos, sem mudar. Quando dirigimos a filosofia a não filósofos, não temos de simplificar. É como na música. Não simplificamos Beethoven para os não especialistas. (DELEUZE, 2001, letra P de professor).

Nesse tom, Deleuze nos ensina que a filosofia precisa afetar seu ouvinte, atingi-lo com modos de sentir e perceber. Concebendo-a assim, ele alcança os não filósofos também. A ideia de que falamos para esse público variado é desdobrada na noção de que Deleuze não tinha a expectativa de que um aluno aprendesse tudo o que dizia. Ele relata que

Eram aulas que duravam duas horas e meia. Ninguém consegue escutar alguém por duas horas e meia. Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. (DELEUZE, 2001, letra P de professor).

Essa ideia nos parece próxima de seu entendimento de que não sabemos por que alguém é bom em latim, ou que amores leva alguém a gostar de filosofia, o que aparece em *Diferença e Repetição* (2006). Como não é possível saber previamente como uma pessoa aprende algo, então Deleuze pretendia lançar conceitos os quais afetassem alguém em algum momento. Não buscava que sua aula provocasse reações imediatas, nem que fosse compreendida inteiramente.

A terceira característica seria o fato de que concebia sua aula como magistral e como uma música. Deleuze fala em um *Sprechgesang*, um termo alemão para designar algo intermediário entre a fala e o canto, em que se inspirava para vocalizar os conceitos. A aula musical serve para pensar os dois aspectos acima, uma vez que ela se dirige a não filósofos que “pegam” o que lhes convém. Isso tudo estaria de acordo com sua própria concepção de filosofia como criadora de conceitos:

A filosofia mobiliza e trata de conceitos. É normal que haja a vocalização dos conceitos numa aula, assim como há um estilo de conceitos por escrito. Os filósofos não escrevem sem elaborar um estilo. São como artistas, são artistas. Uma aula implica vocalizações, implica até uma espécie de – eu falo mal alemão – *Sprechgesang*. (DELEUZE, 2001, letra P de professor).

O que propomos é uma análise da problematização filosófica das três características citadas – intensa preparação, cada um pega o que convém de uma aula, aula magistral musical – buscando responder três perguntas essenciais: qual a relação dessas três características e sua concepção de filosofia? De que forma elas se relacionam com sua concepção de história da filosofia? É possível pensar um ensino de filosofia em nosso contexto atual a partir das relações acima?

## 2. A CRIAÇÃO É COMPLEXA

Apesar de nunca terem escrito um texto dedicado à educação, Gilles Deleuze e Felix Guattari possuem uma grande capacidade de afetar e inspirar pensadores sobre o ensino de filosofia. Já temos uma vasta bibliografia; para ficar apenas em alguns pesquisadores, poderíamos citar Rosa Fischer, Tomaz Tadeu e Sandra Corazza (2002), Simone Gallina (2004), Giuseppe Bianco (2002 e 2005), Renata Aspis (2004), Silvio Gallo (2006), Rodrigo Pelloso Gelamo (2008), Sébastien Charbonnier (2009), Ester Maria Dreher Heuser (2010), Silvio Gallo e Renata Aspis (2010).

Muito se diz que o exercício de pensar um ensino de filosofia influenciado pelas concepções de Deleuze e Guattari reside nas implicações de se adotar a criação conceitual como paradigma. Desse modo, tem-se o fazer filosófico como um ato criador de conceitos e a história da filosofia como uma análise das invenções já realizadas. Porém, em quais condições é possível pensar um ensino de filosofia, ainda mais no ensino médio, a partir dessa definição?

Para começar a responder a tal questão não se pode esquecer que a filosofia também inventa planos de imanência e personagens conceituais. Não se pode se deixar levar pelo fascínio que noção de criação dá à filosofia e negligenciar que ela é complexa e rara. Evita-se assim um possível problema, qual seja, acreditar que se possa criar conceitos nas aulas do ensino médio a qualquer momento.

Deleuze e Guattari ensinaram que um conceito é um conjunto de componentes variáveis e inseparáveis, construídos sobre um plano

de imanência que recorta a variabilidade caótica da realidade (1992, p. 245). Ou seja, os conceitos não são simples, por dois motivos: primeiro, não se constituem essências simples, no sentido de responderem à questão “o que é algo?”. Deleuze nos propôs em *Método de Dramatização*, artigo que compõe a obra *Ilha Deserta e outros textos* (2006) ao definir ideia, que ela não descreve uma essência simples, porém procura dar conta de dinâmismos espaço-temporais através das perguntas como?, quando?, quanto? quem?, apontando assim para uma multiplicidade. Por outro lado, elas são formadas por diferentes componentes que, em relação, solucionam um problema. Problema este também inventado pelo filósofo a partir do que está fora, a partir do seu contato com a realidade. Só pensamos acossados pelos encontros com a realidade que nos cerca. Os conceitos possuem uma capacidade de variar conforme os problemas ganham novos contornos; isso porque seus componentes podem rearranjar-se para dar conta de novos contextos.

A criação é complexa pois não é só de conceitos (que já é uma noção complexa), mas também das próprias definições e dimensões do que é e do que pode o pensar. De acordo com Deleuze e Guattari, “o plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento...” (1992, p. 47). Sendo assim, um filósofo, ao dizer o que é e o que pode o pensar, delimita o campo de atuação dos conceitos que elabora. E essa condição é pré-filosófica, no sentido de que poderia ser uma condição para a invenção dos conceitos. Os autores apontam que o plano traça o terreno que é povoado pelos conceitos.

Há ainda a produção de personagens conceituais, ou seja, aqueles que encarnam o conceito formado no plano. Por exemplo, Sócrates como o chato que ironicamente faz um jogo de perguntas e respostas para estabelecer um critério visando a diferenciar aquele que conhece as essências (o filósofo) daquele que está envolto nas aparências (o sofista). Ou o personagem de Descartes que dúvida de tudo, cético ao extremo, a fim de chegar a algo que pode chamar de verdadeiro. O chato que questiona tudo e o obcecado pela verdade são personagens conceituais, muito além dos seus personagens historicamente situados.

Como se vê, os problemas formigam: quando se diz que devemos trabalhar a dimensão da criação conceitual em sala de aula de filosofia, de que exatamente está se falando? De que vamos fazer uma atividade na qual nossos alunos vão criar conceitos, planos e personagens? Ou apenas inventar conceitos, deixando os planos e personagens para outros momentos? É possível criar conceitos à maneira de Deleuze e Guattari no ensino médio? Almejar isso não seria dogmatizar Deleuze e Guattari?

Não acreditamos ser possível criar conceitos, planos e personagens nas aulas do ensino médio de forma simples. Talvez isso possa acontecer para aqueles que acompanham uma turma durante todo o ensino médio e, depois de meses promovendo atividades e se preparando, chega-se a um momento de criação.

Desse modo, parece que podemos considerar duas situações para o ensino da filosofia: apresentar um filósofo para os alunos ou propor um problema para ser resolvido a moda de Deleuze e Guattari. São dois caminhos diferentes: em um o professor prepara aulas de conceitos já consolidados na história da filosofia e procura, de alguma forma, atualizá-los para o contexto no qual ensina; o outro é aquele que, se apropriando do modo de produção de conceitos de Deleuze e Guattari, busca criar conceitos novos.

O primeiro modelo parece estabelecer o contato com um conceito que será remanejado conforme os interesses do professor e de seus alunos, enquanto no segundo caso estaria se ‘aplicando’ o fazer deleuze-guattariano no ensino. Nesse sentido ele precisaria trabalhar com o pressuposto de que os alunos sabem colocar problemas filosóficos, criar conceitos, planos e personagens para solucioná-los.

No nosso contexto de atividades, notamos que o primeiro exemplo se relaciona com as características expostas no início deste texto. É necessária uma longa preparação para construir uma aula na qual se promova um encontro dos alunos com determinado conceito da história da filosofia. Exige-se do professor uma sensibilidade para conciliar as particularidades do grupo de alunos de uma sala com a diversidade de filosofias e conceitos que conhece e tem familiaridade. E ainda assim não se saberá,

de antemão, se o conceito escolhido para uma aula afetará a todos – alguns lhe serão indiferentes, outros ficarão envolvidos.

Por fim, o professor precisa preparar a apresentação desse conceito no sentido de vocalizá-lo para os alunos, como se mostrasse o processo de criação e não como um produto acabado e pronto. No ensino médio, essa parece ser a tarefa mais adequada. Talvez possamos pensar para um curso de graduação em filosofia, o segundo polo apontado acima. No sentido de que tais alunos possuem um certo repertório de problemas e conceitos e estão interessados em também produzir filosofia. Nesse caso eles já deixaram de ser não filósofos.

Demarcados os dois modelos do ensino de filosofia, nosso propósito consiste em pensar como desenvolver uma aula inspirada nos três elementos destacados na introdução, buscando, porém, suas fundamentações nas obras de Deleuze e Guattari. Sendo assim, precisamos encontrar os pressupostos teóricos que inspiram as três linhas de força da aula: preparação, não filósofos e vocalização/aula musical.

De início, podemos nos indagar a respeito do que significa a vocalização do conceito. François Dosse (2009), ao relatar as aulas de Deleuze, aponta que este ministrava de memória, não precisava mais das fichas que preparara. A performance de memória dava a impressão de que um conceito estava sendo apresentado em ato. Como também apontou Jaegle impressionado como a “sua voz faz ouvir os sentimentos de um pensamento filosófico em ato” (2005, p. 21). Deleuze parecia criar uma tensão que é o “momento de sofrer as condições de emergência de um conceito e não de o compreender. O conceito não resulta de uma dedução razoável que será o *happy end* da empresa filosófica” (2005, p. 19).

Entendemos que Deleuze pretendia que a aula refletisse sua própria noção de que os filósofos criavam conceitos e por isso buscava dar voz a essa criação nas aulas. Como se, ao fazer assim, estivesse alcançando o estilo dos filósofos estudados. Mas o que vem a ser os estilos de criação conceitual? Como afirmam Deleuze e Guattari (1992, p. 14):

E de início os conceitos são e permanecem assinados: substância de Aristóteles, cogito de Descartes, mônada de Leibniz, condição de Kant, potência de Schelling, duração de Bergson... Mas também alguns exigem uma palavra extraordinária, às vezes bárbara ou chocante, que deve designá-los, ao passo que outros se contentam com uma palavra corrente muito comum, que se enche de harmônicos tão longínquos que podem passar despercebidos a um ouvido não-filosófico. Alguns solicitam arcaísmos, outros neologismos, atravessados por exercícios etimológicos quase loucos: a etimologia como atletismo propriamente filosófico. Deve haver em cada caso uma estranha necessidade destas palavras e de sua escolha, como elemento do estilo. O batismo do conceito solicita um gosto propriamente filosófico que procede com violência ou com insinuação, e que constitui na língua uma língua da filosofia, não somente um vocabulário, mas uma sintaxe que atinge o sublime ou uma grande beleza.

No trecho encontramos alguns exemplos de conceitos criados, como ‘substância’, ‘duração’, ‘cogito’, ‘mônada’. É importante notar que Deleuze e Guattari, quando assim concebem a filosofia, não estão falando apenas da sua própria, mas organizando a história da filosofia em função dessa definição. Daí os exemplos serem de filósofos que compõem essa tradição: Aristóteles, Bergson, Descartes, Leibniz.

Contudo, a escolha pela citação acima é justificada, porque ela vai além da simples definição de filosofia e começa a esboçar as condições de criação dos conceitos. Dentre elas está a noção de que os filósofos precisam de uma língua para se expressar e por isso inventam nomes e sintaxes através do desenvolvimento de um estilo, que é a expressão do seu gosto por determinadas palavras e não por outras.

Podemos recorrer a outra passagem de Deleuze e Guattari para perceber como a questão do ‘gosto’ conecta-se ao processo de criação conceitual:

o plano pré-filosófico que ela deve traçar (imanência), o ou os personagens pró-filosóficos que ela deve inventar e fazer viver (insistência), os conceitos filosóficos que ela deve criar (consistência). (...) Como nenhum dos elementos se deduz dos outros, é necessário uma coadaptação dos três. Chama-se gosto esta faculdade filosófica de coadaptação, e que rege a criação de conceitos. (1992, p.100).

Faz parte do estilo do filósofo lançar uma novidade a partir da composição de três práticas: o traçado de um plano de imanência, a insistência de personagens conceituais e a produção de conceitos consistentes. Cada filósofo realiza isso à sua maneira, por isso são criações singulares. Tais práticas são transversalizadas pela questão do ‘gosto’, no sentido de definir o porquê esta palavra e não outra..., forçado por esta pergunta, ou problema, e não aquele..., se será um ensaio, um tratado, um diálogo, uma carta..., se teremos muitos ou poucos personagens conceituais.

Não há medidas, ou predefinições, do ‘gosto’, ou seja, tudo depende do jeito como determinado filósofo decide conceber o seu estilo. O ‘gosto’ do criador por agenciar certas características na elaboração de sua obra compõe o seu singular ‘estilo’ que afeta, ou não, nós, os seus leitores. É isso que faz o ‘gosto’, como elemento do ‘estilo’ de um filósofo, um componente da noção de criação conceitual, porque é parte das escolhas de composição e elaboração de uma obra que nos afeta ao atingir “o sublime ou uma grande beleza”, deixando explícita a relação do conceito com uma dimensão da percepção estética.

O que significa dizer que um conceito filosófico nos afeta? Na Carta à Reda Bensmaia sobre Spinoza, presente na obra *Conversações*, Deleuze parece responder:

Creio que os grandes filósofos são também grandes estilistas. E, embora o vocabulário em filosofia faça parte do estilo, porque implica ora a invocação de termos novos ora a valorização insólita de termos ordinários, o estilo é sempre questão de sintaxe. Mas a sintaxe é um estado de tensão em direção a algo que não é sintático, nem mesmo linguageiro (um fora da linguagem). Em filosofia, a sintaxe tende para o movimento do conceito. Ora, o conceito não se move apenas em si mesmo (compreensão filosófica), mas também nas coisas e em nós: ele nos inspira novos perceptos e novos afectos, que constituem a compreensão não-filosófica da própria filosofia. E a filosofia precisa de compreensão não filosófica tanto quanto de compreensão filosófica. Por isso é que a filosofia tem uma relação essencial com os não-filósofos e se dirige também a eles. Pode até acontecer de os não filósofos terem uma compreensão direta da filosofia sem passar pela compreensão filosófica. O estilo em filosofia tende para esses três pólos: o conceito ou novas maneiras de pensar, o percepto ou novas maneiras de ver e ouvir, o afecto ou novas maneiras de sentir. É a trindade filosófica, a filosofia

como opera: os três são necessários para produzir o movimento”. (1992, p 203).

A definição que a criação conceitual envolvia a escolha de palavras e de sua sintaxe foi anteriormente chamada de estilo. Aqui é reforçada essa relação, porém sendo aprofundada ao dizer que é o estilo que traça um movimento do conceito. E o conceito não se move apenas em si mesmo, denominado acima de compreensão filosófica, ou seja, os componentes e os problemas que cada conceito resolve na sua ligação com a terminologia e a problemática próprias da história da filosofia. Mas o conceito também mobiliza uma compreensão não filosófica que é a evocação de maneiras de perceber e sentir as coisas e a nós mesmos, podendo ou não afetar um leitor, seja ele filósofo ou não.

A referida observação promove um choque com a noção que se tornou corrente para aqueles que pensam o ensino de filosofia inspirados em Deleuze e Guattari, qual seja, a sensibilização ou o afeto como etapas preparatórias do contato com o conceito. Gallo (2006), por exemplo, encampa esse paradigma ao propor sua metodologia da oficina do conceito: sensibilizar, problematizar, investigar e criar. Etapas que os professores e professoras no chão da sala com frequência transformam em cartilha, muitas vezes sem se perguntar como é possível elaborar conceitos durante as aulas.

O método de Gallo (2006) nos diz que, como Deleuze e Guattari propunham que o pensamento começa afetado pelo fora, ao se pensar uma aula de filosofia influenciados por essa concepção, deveríamos sensibilizar, afetar nossos alunos.

Porém temos um entendimento diferente. Isso porque “Não há questão alguma de dificuldade nem de compreensão: os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam” (DELEUZE, 1988, p. 12). Ou seja, são os próprios conceitos que possuem uma dimensão de afectos e perceptos que sensibilizam os seus leitores. São os conceitos, como apresentados pelos textos filosóficos, que apanham seus leitores ou não.

Em outras palavras, não é um gibi ou um filme que afeta o aluno e o prepara para o conceito. Criar uma dimensão da aula que prepara o contato do aluno com um conceito através de um filme, de uma história em quadrinhos, de uma página de jornal talvez esteja mais próximo de uma proposta de um ideia de Paulo Freire e sua concepção de aproximar o estudante do ensino ofertado do que da concepção de Deleuze e Guattari de que os conceitos possuem uma dimensão de afectos.

De acordo com o filósofo, “o conceito não se move a pensar em si mesmo (compreensão filosófica) mas também nas coisas e em nós, ele nos inspira novos perceptos e novos afectos que constituem a compreensão não filosófica da própria filosofia” (DELEUZE, 1992, p. 203).

Os conceitos possuem uma dimensão não filosófica que afeta aquele que entra em contato. Por exemplo, é notório a professores de filosofia que frases como “sei que nada sei”, de Platão ou “Penso, logo existo”, de Descartes, afetam os alunos antes mesmo de se explicar as complexas relações entre os componentes que as formam, a saber: para compreender a essência das coisas devemos nos considerar ignorantes e buscá-las como exercício da razão; ao duvidar de todas as coisas eu não posso duvidar da minha existência, afinal sou eu que estou duvidando de todas as coisas.

Nesse sentido, não se trata de modo algum de forçar relações entre determinado conceito com um filme, uma história em quadrinhos ou um quadro, não se trata de simplificar, como destacado na citação acima. Trata-se de apresentar o texto filosófico de um autor e esperar que afete ou não. E não se decepcionar se por um acaso o conceito escolhido para aquela aula não tenha atingido alguém, pois um aluno só “pega” o que lhe interessa.

Neste momento seria oportuno desdobrar um pouco a característica de que um aluno só “pega” da aula o que lhe interessa com outras afirmações extraídas de *Diferença e Repetição*, onde, por mais de uma vez, Deleuze afirma que é impossível dizer por que alguns se dão bem e outros não com esta ou aquela matéria: “Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (DELEUZE, 2006, p.237). Ou seja, seria contraditório pré-programar um filme ou

uma tirinha para sensibilizar um aluno se não se sabe, com antecedência, o que faz uma pessoa ser boa em latim ou gostar de filosofia.

Não se trata de condenar a sensibilização, estratégia necessária em muitas situações sendo, inclusive, necessária em todas as disciplinas. Mas entendê-la como mais ligada ao esforço do professor de aproximar o contexto do filósofo estudado com o contexto da sala de aula, do que da complexa ideia de que os conceitos para Deleuze e Guattari possuem a dimensão de afetar. Afetar para eles é traçar novas maneiras de sentir e perceber e, ao mesmo tempo, novas maneiras de pensar.

Diante dessas afirmações, o que nos parece razoável a fazer é utilizar recortes de textos filosóficos que podem proporcionar o contato direto do aluno com o estilo do filósofo que se deseja trabalhar, independente de ele afetar ou não os alunos. É no texto mesmo que se pode encontrar a sintaxe e o vocabulário de um filósofo. Entretanto, escolher um texto que faça sentido, recortá-lo para que se adapte à aula que pretende dar e apresentá-lo em sala como sendo um pensamento em ato requerem muita preparação.

### 3. RETRATOS MENTAIS

Para os autores, “a filosofia é devir, não é história; ela é coexistência de planos, não sucessão de sistemas [...] O tempo filosófico é assim um grandioso tempo de coexistência, que não exclui o antes e o depois, mas os superpõe numa ordem estratigráfica” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 72). Essa afirmação considera que os filósofos, como criadores de estilos, coexistem, não se sucedem.

Uma primeira consideração sobre como os autores pensavam a história da filosofia seria a percepção de que os sistemas filosóficos não se sucedem, muito menos progridem, para um entendimento completo da realidade. São estilos – e diferentes entre si –, mas coexistem. Essa noção é uma consequência da ideia de que a filosofia é criação e criação a qual implica uma novidade. No caso, a novidade está na forma de se conceber os problemas que afetam uma criação e no agenciamento dos componentes de um conceito inventado para resolvê-lo.

Acreditamos que aqui temos a principal contribuição de Deleuze e Guattari para pensar o ensino de filosofia. Tomar os filósofos como criadores e como coexistindo nos faz abandonar uma pretensão de usar a história da filosofia em um sentido teleológico – dos primórdios gregos até a escola de Frankfurt e a crítica da indústria cultural – como muitos materiais didáticos apontam. Um professor, inspirado por essas ideias, pode utilizar de um ou outro filósofo para apresentar suas criações, conforme a percepção que tem da situação que está enfrentando, conforme o repertório dos alunos e conforme o seu próprio repertório, este constituído dos filósofos com quem possui afinidade e do que busca no momento.

Deleuze refere em *Conversações que* “a história da filosofia não é uma disciplina particularmente reflexiva. É antes como a arte do retrato em pintura. São retratos mentais, conceituais” (1992, p. 169). Quando se faz história da filosofia se produz um retrato conceitual do autor estudado, e o caminho para compor esse retrato é uma pesquisa sobre o processo de criação de um conceito. Isso porque, segundo Deleuze, “Os filósofos trazem novos conceitos, eles os expõem, mas não dizem, pelo menos não completamente, a quais problemas esses conceitos respondem (1992, p. 169-170).

Ao não dizerem completamente a quais problemas estão respondendo, abrem espaço para o pesquisador e historiador da filosofia. Com essa noção, acreditamos que Deleuze está expondo suas ideias de como deve operar o pesquisador em filosofia e não necessariamente a apresentação introdutória de um filósofo para o ensino médio.

Mas nesse sentido, consideramos ser importante fazer uma digressão e abordar a relação universitária com a filosofia já que a ideia de problematizar o processo de criação conceitual na história da filosofia é uma forma de criticar o meio universitário em que Deleuze e Guattari foram educados e as instâncias de poder que impunham um ritmo de restrição à expressão nova. De acordo com Deleuze

A história da filosofia exerce em filosofia uma função repressora evidente, é o Édipo propriamente filosófico: “Você não vai se atrever a falar em seu nome enquanto não tiver lido isto e aquilo, e aquilo sobre isto, e isto sobre aquilo”. Na minha geração muitos não escaparam disso, outros sim, inventando seus próprios métodos e novas regras, um novo tom. (1992, p. 14).

Não se levava a sério a produção de alguém se ele não lera Platão, Descartes, Kant e Heidegger e os livros dos seus grandes comentadores. Na visão de Deleuze, tudo isso faz da história da filosofia uma escola da “intimidação que fabrica especialistas do pensamento” (1998, p. 21) e que impede as pessoas de pensarem. Tal crítica se dirigia à universidade francesa dos anos 1960. Entretanto, talvez não fosse exagero encontrar ressonâncias com o predomínio do método estruturalista de leitura de textos na universidade brasileira, apontado e criticado por muitos como Paulo Margutti e Osvaldo Porchat<sup>118</sup>. Ou seja, quando tratamos aqui, neste capítulo, da necessidade de se pensar a presença dos textos filosóficos na sala de aula, não estamos falando no modo estruturalista como lidamos com eles na formação universitária e nas pesquisas.

As sugestões de Deleuze podem ser uma espécie de alternativa ao método estruturalista. Nesse sentido, na letra H, de História da Filosofia na sua entrevista *Abecedário*, encontramos uma sugestão de procedimento:

Se não se achou o problema, não se compreende a filosofia, e ela permanece abstrata. Dou um exemplo, as pessoas, em geral, não veem a que problema isso responde. Não veem os problemas, pois eles são um pouco ditos, um pouco escondidos, e fazer história da filosofia é restaurar esses problemas e assim descobrir a novidade dos conceitos. A má história da filosofia enfileira os conceitos como se fossem óbvios, como se não fossem criados e há uma ignorância total dos problemas... (DELEUZE, 2001, letra H).

Na citação, pesquisar a história da filosofia é encontrar os problemas pouco ditos ou escondidos que agitam a criação conceitual. Mas, como dissemos antes, essa parece ser uma recomendação para o pesquisador ou o graduando em filosofia e não para o professor do ensino médio. Só parece, pois de tal noção ele pode tomar a ideia de que precisa ressaltar para o seu aluno que um conceito filosófico foi criado para solucionar um problema. Então, se anteriormente propusemos que o recorte de texto filosófico seria um elemento importante na aula de filosofia por conter o estilo da criação conceitual de um filósofo, acreditamos que, durante a

---

<sup>118</sup> Cf. os textos “Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no país”, de Paulo Margutti (2014), e “Discurso aos Estudantes de Filosofia da USP sobre a Pesquisa em Filosofia”, de Osvaldo Porchat (1999).

apresentação e explicação do texto, o professor exponha e contextualize o problema a que se refere aquele conceito.

Em *Conversações*, também há a proposta da prática acima, quando afirma que os filósofos, ao criarem conceitos, não apontam completamente quais problemas buscam resolver. Por esse motivo, “a história da filosofia deve, não redizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente subentendia, o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz” (1992, p. 170).

O pesquisador Axel Cherniavsky fez um estudo aprofundado de três grandes formas que, segundo ele, Deleuze e Guattari traçavam suas relações com a história da filosofia. De acordo com o autor, além do retrato, também existe a noção de colagem e a de teatro, estando tais formas em conexão com a ideia de criação de conceitos (2013, p. 24).

O que Cherniavsky quer dizer com esta afirmação? Nas três formas acima, ocorre a presença da repetição de uma diferença, a saber, quando se faz um retrato mental de um filósofo, não se está copiando um modelo, mas criando algo novo com a interferência do estilo do retratista que modifica o modelo. Na colagem, existe a composição de uma obra nova com pedaços emprestados de outros (2013, p. 19). E, por fim, na dramatização, há uma coexistência dos filósofos como se fossem personagens com máscaras, colocados em cena, vivendo seus conceitos, no sentido de que um ator veste, à sua maneira, um personagem quando encena uma peça, outros atores podem encená-los de outro jeito (2013, p. 23).

Cherniavsky esquece uma outra forma descrita por Deleuze, mais satírica, que é a de que concebia “a história da filosofia como uma espécie de enrabada, ou, o que dá no mesmo, de imaculada concepção” (DELEUZE, 1992, p. 14). Deleuze se imaginava fazendo filhos monstruosos nos filósofos que estudou: filhos, pois os filósofos precisavam ter dito o que ele os fazia dizer; monstruosos, porque cometia toda espécie de descentramento, deslizes, quebras, emissões secretas.

Além desses aspectos sobre como se relacionavam com a história da filosofia, seria interessante aqui trazer dois apontamentos sobre como Deleuze e Guattari pensavam a sua própria inserção. Destacamos a afirma-

ção que Deleuze faz em *Diferença e Repetição* a partir do que diz no final das perguntas sobre Professor na entrevista *Abecedário*.

Em *Diferença e Repetição*, Deleuze nos diz que “Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo”” (2006, p. 48). O mestre é aquele que não propõe gestos para serem reproduzidos, mas emite “signos para serem desenvolvidos no heterogêneo” (2006, p. 48). Qual a diferença, em termos didáticos, de dizer ‘como eu’ e ‘comigo’? Será que um caminho para entender essa diferenciação está nessa afirmação do abecedário?

Na entrevista Deleuze diz

Não quero lançar noções que façam escola. Quero lançar noções e conceitos que se tornem correntes, que se tornem não exatamente ordinárias, mas que se tornem idéias correntes, que possam ser manejadas de vários modos. Isso só é possível se eu me dirigir a solitários que vão transformar as noções ao seu modo, usá-las de acordo com suas necessidades. Tudo isso são noções de movimento, não de escola. (DELEUZE, 2001, letra P de professor).

A diferença aqui é entre não fazer uma escola que os seguidores fazem ‘como’ Deleuze, mas se apropriar de seus conceitos e manejar a seu modo, conforme os casos que lhes interessar, fazendo ‘com’ Deleuze. É nesse ponto que queremos relacionar com nossas condições de ensino ao dizer que é preciso trazer o filósofo estudado para os problemas que enfrentamos em nossos próprios contextos. Deve fazer parte de um processo do qual um professor de filosofia busca convergir o seu repertório e interesses na história da filosofia com a sensibilidade em mapear problemas que afligem os jovens aos quais ensina. Assim, pode lançar problemas atuais e escolher conceitos da história da filosofia que contenham sentido, que convenham aos estudantes – lembrando que uma aula ruim é aquela que não convém a ninguém.

#### 4. UMA POSSÍVEL CONCEPÇÃO DE ENSINO DE FILOSOFIA

Considerar uma concepção de ensino inspirada em Deleuze e Guattari precisa passar pela noção de aprendizagem proposta pelos auto-

res. Se de um lado já temos as ideias de que a história da filosofia são criações conceituais e que os filósofos coexistem, também precisamos pensar como os autores conceberam a relação entre um estudante e essa produção.

Na obra de Deleuze sobre Proust, ele afirma que

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. (...) Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (1993, p. 4).

O signo seria uma forma de conceituar aquilo que nos afeta diante de algo (“uma matéria, um objeto, um ser”), o signo passa a ser um outro, diferente, a que precisamos reagir. Um aprendiz não copia um mestre, ele precisa criar sua forma de se relacionar com o signo. Não adianta um professor representar movimentos que devem ser reproduzidos pelo aluno, mas ele deve ajudar o estudante a lidar com os movimentos que precisa fazer quando estiver operando os seus encontros com os signos.

Como afirma Deleuze, “Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal” (2006, p. 48).

É importante também destacar aqui a noção de encontro para Deleuze. Ela comporta a ideia de que é preciso estar à espreita, preparado para um encontro com aquilo que força a pensar. Sendo assim, “uma matéria, um objeto, um ser” só se tornam um signo, ou seja, afetam, se estivermos preparados para tomá-los em um encontro. Por isso, podemos retomar a ideia de que Deleuze preparava longamente suas aulas no sentido de ter inspiração. Em *Diálogos*, observa que “encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação” (1988, p. 15).

Não podemos esquecer que dentro dessa noção de aprendizagem, temos um importante ponto que é a imagem de que o pensamento não é

inato, não é uma faculdade natural. É necessário evidenciar aos alunos que um pensamento é criado, fruto de um encontro com um signo que força a pensar.

### Como destaca Deleuze

Sabe que pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento. Sabe que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe (não há outra obra, todo o resto é arbitrário e enfeito). Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, “pensar” no pensamento. (2006, p. 213).

Nesse sentido, um professor precisa selecionar um recorte de texto que seja um emissor de signos que podem apresentar aos alunos o estilo de um filósofo, seu modo de pensar e criar, sua forma de colocar um problema e inventar um conceito para solucioná-lo. A aula precisa ter um momento de contato com a obra do filósofo em questão e não apenas a mediação do professor. É necessária uma longa preparação por parte do professor, uma longa preparação para escolher qual conceito de qual filósofo apresentar. Certamente essa opção há de considerar o contexto de ensino, as peculiaridades dos alunos e as próprias buscas do professor, seu repertório e pesquisas.

Utilizemos aqui um exemplo clássico de uma situação de ensino: exibir trechos do filme *Matrix* (1999), das irmãs Wachowski, como uma sensibilização para a dicotomia de mundos de Platão, encontrada na alegoria da caverna, na obra *A República*. Esta sequência é conhecida por muitos professores, mas para aqueles que não a conhecem uma pesquisa nos livros didáticos do PNLD 2018 pode ajudar, pois em três deles fazem menção explícita da relação entre as ideias de Platão e o filme *Matrix*. No livro de Marilena Chauí, temos toda uma introdução à filosofia baseada nessa relação (2016, p 6-17). Já a obra de Ricardo Melani, *Diálogo: primeiros estudos em filosofia* (2016), também apresenta essa relação (2016, p 71-87). E, por fim, a obra *Reflexões: filosofia e cotidiano*, de José Antônio Vasconcelos, também apresenta a alegoria da caverna (2016, p 151) e depois menciona

o filme *Matriz* como aquele no qual há a “possibilidade de que o mundo percebido pelos sentidos não seja real” (2016, p. 157).

Apresenta-se o filme, ou trechos, e o professor faz um discurso que mostra as relações dele com o texto de Platão do livro VII da obra mencionada. Os professores com tempo em suas aulas e com formação adequada, podem chegar a ler com os alunos em sala. A seguir, podem pedir que respondam algumas perguntas que reproduzem o que já foi escrito por Patão ou dito pelo professor. Nas obras citadas acima, temos por exemplo como questões: “[estabeleça] comparações entre a alegoria da caverna de Platão e o filme *Matrix*” (MELANI, 2016, p 87); “que paralelos podemos estabelecer entre o personagem Neo, do filme *Matrix*, e o filósofo Sócrates?” (CHAUÍ, 2016, p 17). Acreditamos que essas questões reiteram aquilo que o professor já previamente apresentou.

Nesses casos, temos a redução tanto da obra de Platão quanto do filme *Matrix* a uma suposta questão de fundo que seria aproximável. E para sensibilizar o aluno, começa-se com o filme.

Esse procedimento todo ocorre em uma situação ideal, pois existe o risco de se assistir a uma aula em que a única sintaxe e voz é a do professor que explica o filme, o filósofo e a relação entre ambos. Aqui há uma grande diferença entre a monotonia e a homogeneização da voz do professor que subsumi as imagens do filme e a sintaxe de Platão ao seu próprio texto. E a aula com as imagens e suas singularidades e o texto e seu estilo e o professor vem a ser uma terceira voz.

Acreditamos que essa situação precisa ser considerada de outra forma. Dentro do que propomos aqui, deveríamos começar pelo problema. Mas, no caso, seriam dois problemas: aquele que nos aflige e o de Platão quando ele escreveu seu texto. Sendo assim, qual problema atual se quer abordar e esse texto antigo ajudaria a resolver? Seria a questão de distinguir a realidade virtual criada e imposta pelos meios robóticos da *Matrix* que nos engana e afasta do mundo real?

Se é esse, primeiro o professor precisa começar se explicando, explicando qual o seu problema – é preciso ter um – e ver se encontra eco entre os alunos. Isso certamente é difícil, logo requer muita preparação e,

mais ainda, exige que seja um problema pelo qual o professor se interessa e busca pensar. Mas continuemos. Supõe-se que tal problema seja oportuno e aflija professor e alunos, assim pode-se passar para o problema de Platão, apontado por alguns comentadores como sendo a separação entre os pretendentes ao conhecimento, o filósofo verdadeiro como aquele que rompe a corrente e consegue distinguir as ideias originais das sombras.

O professor vai precisar mediar a relação entre o problema que o aflige com o problema platônico. Depois dessa mediação, pode-se ler o texto – um diálogo no qual Sócrates conta a história e assim o aluno entra em contato com este estilo singular de um texto filosófico. Ao cabo da leitura, aí sim, introduz-se, como exemplo, o filme *Matrix*, apresentado como uma espécie de remanejamento que as diretoras fizeram da ideia de separação em dois mundos e sobre o papel daqueles que transitam entre eles.

Por fim, a atividade não pode ser uma reprodução do que foi dito, mas um pedido de que o aluno também recorde filmes, histórias e situações nas quais esse conceito de Platão os ajude a pensá-las. Poderia ser a manipulação dos *Big Data*, de nossos dados armazenados nas grandes empresas de tecnologia (*Netflix, Facebook, Google*, para ficar em poucos exemplos) que são vendidos ou direcionam nossas compras e interesses. E, assim, o problema inicial exposto pelo professor pode encontrar eco em diferentes problemas com que os alunos se deparam. O docente pode avaliar se convém, ou não, o que foi apontado por eles.

Nesse sentido, diríamos que a grande inspiração que Deleuze e Guattari podem nos ensinar sobre como sermos professores está na ideia de nos prepararmos e fazermos da aula uma etapa para aquilo que queremos ou estamos pesquisando, torná-la um momento de desenvolvimento daquilo que buscamos. Tal busca pode ocorrer no sentido apresentado acima, qual seja, de mostrar o que se pretende com determinado filósofo do passado, com o fato de trazê-lo para resolver algum problema contemporâneo, como se quiséssemos responder às perguntas: por que determinado conceito de Platão é importante hoje? Em qual aspecto da vida de meus alunos tal conceito ajuda? Por isso essa busca também deve ter relação com o nosso próprio desenvolvimento e nossas questões.

## REFERÊNCIAS

- ASPIS, Renata. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.
- BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, p. 179-205, 2002.
- BIANCO, Giuseppe. Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. *Educação e Sociedade* (Impresso), Campinas, v. 26, p. 1289-1308, 2005.
- CHARBONNIER, Sébastien. *Deleuze Pedagogue, la fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*. Paris: L'Harmattan, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2016.
- CHERNIAVSKY, Axel. Fidelité ou efficacité? Problemes methodologiques de l'hitoire deleuzienne de la philosophie. In: CHERNIAVSKY, Axel; JAQUET, Chantal. *L'Art du portrait conceptuel: Deleuze et l'hitoire de la philosophie*. Paris: Classiques Garnier, 2013. p. 13 - 36.
- DOSSE, François. *Gilles Deleuze y Felix Guattari: biografia cruzada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Abécédaire*. (com C. Parnet). Paris: Montparnasse, 2001. [Versão brasileira, legendada pelo MEC: TV Escola, 2001].
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Ilha Deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno; TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra Mara (org.). Dossiê Gilles Deleuze. *Educação e Realidade*, São Paulo, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002.
- GALLO, Sívio; ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e cidadania nas "sociedades de controle": resistência e linhas de fuga. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n.1, jan./abr. 2010.

- GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *Ethica*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.
- GALLINA, Simone. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n.64, set./dec. 2004.
- GELAMO, Rodrigo Pelloso. A imanência como “lugar” do ensino de filosofia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008.
- HEUSER, Ester Maria Dreher. *Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de Filosofia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2010.
- JAEGLE, Claude. *Portrait Oratoire de Gilles Deleuze aux yeux jaunes*. Paris: Press Universitaires de France, 2005.
- MARGUTTI, Paulo. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no país. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 55, n. 129, p. 397-410, jun. 2014.
- MELANI, Ricardo. *Diálogo: primeiros estudos em filosofia*. São Paulo: Moderna, 2016.
- PORCHAT, Osvaldo. Discurso aos Estudantes de Filosofia da USP sobre a Pesquisa em Filosofia. *Dissenso – Revista de Estudantes de Filosofia*, n.2, 1999.
- VASCONCELOS, José Antônio. *Reflexões: filosofia e cotidiano*. São Paulo: SM, 2016.