



27(2):179-204
jul./dez. 2002

GILLES DELEUZE EDUCADOR: sobre a pedagogia do conceito

Giuseppe Bianco

RESUMO – *Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito.* Partindo da singular noção de “pedagogia do conceito”, proposta, por Gilles Deleuze, pela primeira vez, em *O que é a filosofia?*, o ensaio discute as questões da aprendizagem, da pedagogia, da filosofia e do conceito, inserindo-as em uma reflexão mais ampla sobre a *apprentissage* filosófica e sobre a prática teórico-pedagógica do filósofo francês.

Palavras-chave: *pedagogia do conceito, Deleuze, aprendizagem.*

ABSTRACT – *Gilles Deleuze, educator: on the “pedagogy of the concept”.* Taking as its point of departure the notion of “pedagogy of the concept”, put forward, for the first time in his work, by Gilles Deleuze in *What is philosophy?*, this essay discusses the questions of learning, pedagogy, philosophy and concept, setting them into a broader argument about the philosophical *apprentissage* and about the theoretical and pedagogical practice of the French philosopher.

Keywords: *pedagogy of the concept, Deleuze, learning.*

1990: Unheimlich

Os pós-kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. Se as três idades do conceito são a enciclopédia, a pedagogia e a formação profissional comercial, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro, desastre absoluto para o pensamento, quaisquer que sejam, bem entendidos, os benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal (grifo no original)¹.

É com um certo espanto desconcertante e, de alguma forma, chocante, que o leitor ingênuo de Deleuze se encontra frente a essa passagem que fecha o ensaio que tem o título *Les conditions de la question: qu'est-ce que la philosophie?*, texto que o filósofo francês escreveu em 1990 e que, dois anos depois, será republicado como *Introdução* no último livro assinado em conjunto com Félix Guattari, o pedagógico *O que é a filosofia?* Umavezmais, acreditávamos estar em porto seguro e nos encontramos, em vez disso, lançados em mar aberto.

O espanto é provocado, sobretudo, por dois substantivos que compõem a noção complexa (ou seja, o conceito) de “pedagogia do conceito”; pedagogia do conceito que é apresentada por Deleuze e Guattari como a única postura filosófica que permite que o pensamento escape da *doxa* do discurso pseudo-filosófico das disciplinas da comunicação contra as quais Deleuze tanto lutou em toda sua trajetória filosófica e, de modo particular, nos últimos anos de sua vida. Todo esse último livro escrito por Deleuze e por Guattari pareceria concentrar-se na dupla tarefa (ontológica e política, teórica e pragmática²) de ilustrar a natureza de uma tal pedagogia do conceito e de, ao mesmo tempo, colocá-la em prática.

Contrariamente à questão do conceito, que já tinha sido objeto de constante preocupação na filosofia de Deleuze – a partir de *Diferença e repetição*, passando pelo enorme “elenco de categorias abertas” constituído por *Mil platôs*, até chegar a *O que é a filosofia?* –, antes da última obra escrita com Guattari, Deleuze não tinha nunca tratado de maneira sistemática de problemas referentes à pedagogia, nem ao ensino da filosofia e, sobretudo, não tinha nunca utilizado a noção de “pedagogia do conceito”, embora diversas menções à educação, ao adestramento e à aprendizagem estivessem sempre presentes em todo o *corpus* textual deleuziano.

Qual é, então, o significado singular e a nova importância da idéia de pedagogia do conceito? Por que Deleuze sente a necessidade de criar essa noção em um momento no qual já tinha se retirado da docência universitária da filosofia (havia já se passado meia década desde o último seminário sobre Leibniz, que Deleuze tinha dirigido em Saint-Denis)?

Se podemos certamente considerar – por muitos e diferentes motivos aos quais retornaremos – *O que é a filosofia?*, juntamente com os dois últimos

ensaios escritos por Deleuze, “O atual e o virtual” (Deleuze e Parnet, 1998) e “Imanência: uma vida...” (Deleuze, 2002c) como o último testamento filosófico de Deleuze³, é de enorme importância determinar qual seria o significado de tal noção, no contexto da obra deleuziana, e quem seria este “pedagogo do conceito”, estranha figura, humorístico personagem filosófico, *alter ego*, duplo e sombra do filósofo, que nos vem ao encontro desde as primeiras páginas do livro.

O mestre, os conceitos e a diferença (introdução pedagógica)

Mencionávamos as sensações de desconcerto e de espanto que a noção de “pedagogia do conceito” parece provocar, se nos referimos a uma certa “imagem” do pensamento deleuziano. É, de fato, inevitável um confronto imediato entre essa passagem – mas, de modo mais geral, entre a totalidade de *O que é a filosofia?* – e algumas passagens notáveis da obra anterior de Deleuze e de Deleuze-Guattari que parecem desmentir, se não contradizer, tudo o que virá dito em *O que é a filosofia?* Lemos, de fato, em *Diferença e repetição*: “enquanto se inscreve a diferença no conceito em geral, não se tem nenhuma idéia singular da diferença, permanecendo-se apenas no elemento de uma diferença já mediatizada pela representação” (Deleuze, 1988, p. 61).

E depois em *Mil platôs*:

Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apóia sempre, e desde o início, em ordens (...). A unidade elementar da linguagem – o enunciado – é a palavra de ordem. Mais do que o senso comum, faculdade que centralizaria as informações, é preciso definir uma faculdade abominável que consiste em emitir, receber e transmitir as palavras de ordem. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer (Deleuze e Guattari, 1997a, p. 11-12)⁴.

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 posterior⁵.

O livro parte de uma intuição fundamental de matriz nietzscho-bergsoniana: o Ser é diversidade, multiplicidade, diferença irreduzível ao Uno e ao Mesmo; a filosofia deleuziana configura-se essencialmente, desde seu início, como uma filosofia ou – o que é, afinal, a mesma coisa – como uma ontologia da diferença⁶. Se o ser não é o Mesmo, o pensamento não pode ser redução do Ser à identidade, mas produção de diferença que encontra na diferença mesma seu motor próprio. O pensamento é, como provocativamente afirma Deleuze, aquilo que

“faz” a diferença. Vem daí a potência crítica e desconstrutora da sua obra, que tanto deve à genealogia nietzschiana.

Deleuze se volta, sobretudo, contra o pensamento representativo: a representação é incapaz de pensar a diferença em si mesma, uma vez que, estruturalmente, subordina a diferença “livre e selvagem”, objeto de temor e horror, à reconfortante identidade do conceito. Toda a história da metafísica ocidental – desde seus inícios platônicos (a posição de Platão na base filosófica de Deleuze é, entretanto, ambivalente, e definir sua filosofia como um platonismo invertido é, para dizer pouco, uma operação redutora), passando por Aristóteles (que constitui o feliz momento grego da representação “orgânica” da diferença), Leibniz e Hegel (que tentam levar a diferença infinitamente pequena e a diferença infinitamente grande a uma representação “orgiástica”) –, essa história milenar, configura-se como a história de um “longo erro”, do longo erro da representação. Animado por uma motivação moral (mas também utilitarista, conforme uma certa inflexão bergsoniana), pela certeza de que a diferença pura constitui uma instância cruel e monstruosa, o pensamento metafísico transmite o conceito, subsume e reúne sob um ponto de vista comum e idêntico entes que são realmente distintos: o objeto é assim apresentado sob um aspecto ou uma determinação que é o mesmo para diferentes coisas (por exemplo, a diferença entre espécies pressupõe um conceito idêntico sob a forma do gênero).

O conceito faz parte do quádruplo jogo do pensamento representativo graças ao qual a diferença é subordinada ao mesmo: a diferença é, de fato, subordinada à identidade do ponto de vista do conceito, à semelhança do ponto de vista da percepção, à oposição do ponto de vista dos predicados, à analogia do ponto de vista do juízo. A terrível máquina da representação impede, assim, que a diferença possa ser pensada em si mesma.

Entretanto, a diferença resiste a essa subordinação ao Mesmo: Deleuze expõe na “Introdução” a *Diferença e repetição* uma série de casos nos quais o conceito é “bloqueado”, na sua tentativa de redução da diferença à identidade: o que não se subtrai ao conceito, o que não é passível de conceptualização é, sobretudo, a repetição. Entre duas batidas repetidas de um sino, entre a mão direita e a esquerda de uma luva, não há nenhuma diferença conceitual (o conceito de batida, assim como o de luva é o mesmo, em extensão e em compreensão), mas, não obstante, entre os dois subsiste uma diferença que permanece irreduzível ao conceito. A repetição se configura, assim, do ponto de vista da representação, como diferença sem conceito ou diferença não conceitual.

A tarefa que Deleuze se propõe realizar é a de mostrar como a diferença e a repetição não podem ser reduzidas a uma simples diferença conceitual e a uma diferença sem conceito: sob essa concepção moral e utilitarista, que a metafísica ocidental tem proposto desde suas origens, há um mundo de diferenças livres e selvagens e um verdadeiro conceito de diferença que é a origem positiva de todas as diferenças empíricas. Da mesma maneira, sob a repetição do mesmo, do idêntico, de casos iguais – a repetição nua, como a chama Deleuze –, deve haver

um motor, uma causa, um sujeito secreto, uma razão interna e positiva que a determina. A repetição mecânica esconde uma repetição complexa, uma repetição “vestida”: o objeto de tal repetição não será, então, o geral (como, na batida do sino, o conceito de batida), mas o único, a singularidade, a diferença. A verdadeira essência da repetição não será mais a reiteração do mesmo, mas a singularização e a diferenciação, a diferença que se diferencia travestindo-se. A condição transcendental do dar-se das diferenças empíricas se encarnará no conceito de Idéia virtual e diferenciada (“différentié”), no capítulo “Síntese ideal da diferença”, no qual Deleuze aproveitará plenamente os seus estudos anteriores sobre Kante e o pós-kantismo (Fichte, Schelling e sobretudo Salomon Maimon)⁷.

Entretanto, antes de determinar essa condição transcendental – condicionante e ao mesmo tempo genética – do dar-se da diferença em si e da repetição diferenciante liberadas da representação, Deleuze deve colocar em questão aquilo que ele chama de imagem clássica ou dogmática do pensamento, a qual informa e estrutura o pensamento representativo⁸. Essa crítica já fora formulada, em sua obra, nos livros sobre Proust e Nietzsche (embora certamente tenha sido Nietzsche quem teve o maior impacto sobre sua concepção crítica da filosofia, como Deleuze parece repetidamente admitir), mas é em *Diferença e repetição* que Deleuze a expõe de maneira exemplar. Por “imagem do pensamento” não se entende apenas um método de pensamento, mas uma certa imagem implícita e pré-filosófica (uma espécie de inconsciente filosófico) que o pensamento dá de si mesmo e que subjaz a toda tentativa de pensar. Essa imagem se afirmou através de toda história da filosofia, até chegar à grande crise nietzschiana (se deixarmos de fora alguns filósofos que constituem “anomalias selvagens”) e, portanto, a sua história coincide com a história do esquecimento da diferença no interior do conceito.

A imagem dogmática do pensamento é caracterizada por oito postulados que dizem respeito à relação entre o exercício do pensamento e a verdade. Para uma maior clareza pedagógica, dividiremos esses postulados em três grupos⁹.

O pensamento quer o verdadeiro. Supõe-se que haja um pensamento natural e uma boa vontade do pensamento (um senso comum e um bom senso). É implícito e universalmente aceito o fato de que o pensamento possui *a priori* uma relação de íntima afinidade com a verdade: ao filósofo é suficiente ter uma boa vontade para possuir em ato uma verdade que já possui em potência. Essa boa vontade coincide com a vontade de verdade do pensador e se concretiza em um método apto a orientar o pensamento e a liberá-lo da possibilidade de erro; o erro não é, portanto, alguma coisa congênita ao pensamento, mas uma contingência e um acidente, devidos a forças estranhas a ele, forças que desviam o pensamento de seu exercício reto e natural.

O pensamento reconhece. Supõe-se que aquilo que o pensamento pensa não seja o objeto de um encontro e de uma descoberta inédita e singular, mas sempre e apenas um re-conhecer. Se o pensamento é por natureza orientado em direção ao verdadeiro e é afim à verdade, isso significa que existe um mundo

verídico, idêntico a si, permanente e homogêneo – cujo fiador não pode ser senão uma autoridade transcendente – que se presta às atividades cognitivas do pensamento. Segue-se daí que a representação, a proposição e o conceito são os elementos privilegiados do pensamento. O ato do pensamento se reduz, assim, a uma atividade servil, que encontra um modelo em situações pueris e escolares: o filósofo-aluno se limita a encontrar as soluções de um problema cujas condições foram já postas pelo mestre¹⁰.

O pensamento funda. Supõe-se que o único modo que a filosofia tem para distinguir-se da *doxa*, da opinião, seja o de encontrar um início verdadeiro. Esse início implica a eliminação de todo pressuposto implícito e explícito, conceitual e pré-conceitual; há uma hierarquia entre os conceitos que fundam, absolutamente necessários, e os conceitos fundados. Entretanto, a filosofia permanece sempre aparentada com a *doxa*, uma vez que é impossível para ela começar verdadeiramente e, ao mesmo tempo, possuir um começo que por natureza se desenvolva para além de si mesma.

Na crítica à imagem do pensamento, na *pars destruens* de *Diferença e repetição*, encontramos, portanto, ao mesmo tempo uma crítica do conceito – como elemento central da representação, a qual subordina a diferença à identidade – e uma crítica da imagem dogmática do pensamento que encontra como modelo privilegiado a relação mestre-aluno, uma prática de pensamento feita de perguntas já feitas e de respostas pré-determinadas e pré-estabelecidas.

Dados esses pressupostos, parece certamente paradoxal que Deleuze, ao fim de sua trajetória filosófica, apresente a “pedagogia do conceito” como a filosofia a ser feita (e implicitamente como aquilo ele que havia tentado fazer). O que pode existir de mais alheio ao deleuzismo do que uma pedagogia do conceito? Qual personagem conceitual, qual figura filosófica vai mais contra a filosofia de Deleuze do que a do pedagogo, do mestre que dá ordens, impõe conceitos e significações, põe problemas já feitos e deixa ao aluno apenas o espaço para sua solução?

1968. Prática pedagógica (divagação)

Tristeza das gerações sem ‘mestres’. Nossos mestres não são apenas os professores públicos, embora tenhamos grande necessidade de professores. (...) Os ‘pensadores privados’ se opõem, de uma certa maneira, aos ‘professores públicos’. Também a Sorbonne precisa de uma anti-Sorbonne e os estudantes só escutam direito seus professores quando eles têm também outros mestres. Nietzsche, na sua época, tinha deixado de ser professor para se tornar pensador privado; Sartre fez a mesma coisa, em um outro contexto, com um outro resultado (Deleuze, 2002b, p. 109-110).

Diferença e repetição se situa em um momento crucial da trajetória filosófica deleuziana: depois de haver estudado Hume, Bergson, Kant, Nietzsche, Spinoza

e Proust e ter escrito monografias sobre eles, aquele é o primeiro livro no qual Deleuze tenta, como gostava de dizer, fazer filosofia “por minha conta” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 24). Há, por detrás disso, um determinado caminho filosófico, um caminho de formação e de *apprentissage*¹¹ no interior da história da filosofia, além do mais, um caminho feito no interior das instituições universitárias: os livros escritos por Deleuze até aquele momento tinham quase todos sido publicados pela PUF, *Presses Universitaires de France* (*Diferença e repetição* é o último livro publicado por essa editora; depois o filósofo se filiará quase exclusivamente às *Éditions de Minuit*); além disso, em 1968, Deleuze tinha já atrás de si uma carreira de vinte anos de ensino da filosofia¹²: de 1948 a 1960 nos liceus de Amiens, Orléans e Paris; de 1957 a 1960, na Sorbonne, na qualidade de assistente de História da Filosofia; de 1964 a 1968, como professor contratado pela Universidade de Lyon¹³.

Podemos imaginar que Deleuze, no curso de seu aprendizado – primeiro de estudante, depois de estudioso e de jovem professor – tivesse se dado conta, na própria pele, de como a história da filosofia, concebida como uma narrativa feita de continuidade e de rupturas dialeticamente reconciliadas, constituía um dos instrumentos privilegiados da representação e da imagem dogmática do pensamento, um agente repressivo, uma enorme máquina que impede de pensar, que tende a anular a diferença, a novidade, o evento do pensamento no interior de uma narrativa linear e tranquilizante. Escrevia ele em 1972, respondendo às críticas que lhe foram dirigidas pelo jovem Michel Cressole:

Sou de uma geração, uma das últimas gerações que foram mais ou menos assassinaadas com a história da filosofia. A história da filosofia exerce em filosofia uma função repressora evidente, é o Édipo propriamente filosófico: ‘Você não vai se atrever a falar em seu nome enquanto não tiver lido isto e aquilo, e aquilo sobre isto, e isto sobre aquilo’. Na minha geração muitos não escaparam disso, outros sim, inventando seus próprios métodos e novas regras, um novo tom (Deleuze, 1992, p. 14).

O poder se apropria da história da filosofia e a utiliza como agente de normalização, de repressão e de uniformização. As instituições universitárias e seus aparatos constituem, pois, um dos dispositivos privilegiados do “Édipo filosófico”, tornam-se cúmplices – Deleuze confessará em 1972 a Claire Parnet – da criação de uma

formidável escola de intimidação que fabrica especialistas do pensamento, mas que também faz com que aqueles que ficam fora se ajustem ainda mais a essa especialidade da qual zombam. Uma imagem do pensamento, chamada filosofia, constituiu-se historicamente e impede perfeitamente as pessoas de pensarem. A relação da filosofia com o Estado não vem somente do fato de, desde um passado recente, a maioria dos filósofos serem ‘professores públicos’ (embora esse fato tenha tido, na França e na Alemanha, um sentido bem diferente). A

relação vem de mais longe. É que o pensamento toma emprestado sua imagem propriamente filosófica do Estado como bela interioridade substancial ou subjetiva. (...) O exercício do pensamento se conforma, assim, com os objetivos do Estado real, com significações dominantes como com as exigências da ordem estabelecida. Nietzsche disse tudo sobre esse ponto em Schopenhauer educador (Deleuze e Parnet, 1998, p. 21, grifo meu).

Desse ponto de vista, 1968, ano que Deleuze publica as suas duas teses de doutorado (*Diferença e repetição* e *Spinoza e o problema da expressão*), assinala uma ruptura radical, uma *coupure* relativamente ao seu período de formação (*coupure* que foi, entretanto, pré-anunciada), não apenas do ponto de vista do que podemos chamar, de modo um tanto *naïf*, de “teoria”, mas também do ponto de vista da prática filosófica.

A discussão de *Diferença e repetição* no imediato pós-68 (estamos nos primeiros meses do ano seguinte) constitui um evento paradigmático na vida de Deleuze, o qual se insere em um evento de enorme implicação na história política e educacional da França. O filósofo faz uma menção rápida, mas incisiva, a esse período durante um dos diálogos do *Abecedário*, na letra “P, de Professor” (Deleuze e Parnet, 1996). A cena rocambolesca se abre sobre uma sala de aula nos subterrâneos da Sorbonne, onde a comissão de exame da tese se tinha refugiado para escapar dos bandos de estudantes que circulavam ameaçadoramente pela universidade (agressões aos professores não eram raras; recorde-mos apenas o episódio do malfadado Ricœur em cima do qual esvaziaram uma lata de lixo). Os professores que faziam parte da banca e o velho professor que a presidia (Deleuze não revela seu nome; tratava-se, talvez, do professor Alquié) estão surpreendentemente muito mais nervosos que o candidato – que tinha dedicado muito tempo à preparação do exame – e bem pouco dispostos a escutar sua *soutenance*, tanto que Deleuze teria tirado vantagem daquela situação peculiar.

Depois do acontecimento de maio de 1968, nada poderá ser como antes. A política, a concepção do ensino da filosofia, a filosofia e seu estilo. Deleuze aderirá ao projeto do Departamento de Filosofia da Universidade de Vincennes (“aquele formidável laboratório”, na expressão de Christian Descamps, entrevistando Deleuze sobre *Mil platôs*, em Deleuze, 1992, p. 38), dirigido pelo amigo Michel Foucault, projeto ao qual permanecerá fiel até sua aposentadoria, em 1987. Nesse *milieu* particular, o único no qual – confessará mais tarde – teria podido continuar a falar de filosofia, o ensino se desenvolvia de maneira diametralmente oposta aos preceitos do academicismo da Sorbonne¹⁴. À parte o clima politizado e de militância generalizada (com seus aspectos tanto positivos quanto negativos), a particularidade do Departamento de Filosofia era, segundo Deleuze, sua interdisciplinaridade e a presença de um público heterogêneo à frente do qual se encontrava a falar o filósofo. O estranho público era formado por pessoas de idade, nacionalidades, profissões e campos de saberes os mais diversos: pintores, diretores de cinema e de teatro, psiquiatras, matemáticos,

historiadores, músicos, arquitetos, drogados e doentes mentais. Escreve ainda Deleuze a Cressole, depois de dois anos de docência em Vincennes: “falei porque o desejava muito, fui apoiado, injuriado, interrompido, por militantes, falsos loucos, loucos de verdade, imbecis, gente muito inteligente, era uma farra viver em Vincennes” (Deleuze, 1992, p. 19)¹⁵.

Em Vincennes, a filosofia era endereçada aos não-filósofos, não estava mais presa em jaulas nem limitada aos “especialistas do pensamento”. A criação conceitual nascia do contato com a não-filosofia. Depois da experiência de Vincennes, qualquer visita a uma outra universidade constituirá, para Deleuze, uma viagem “para trás no tempo”.

Irá se tornar quase irrecuperável o distanciamento do jovem professor relativamente aos seus velhos professores da Sorbonne (Alquié e Hyppolite), tanto por suas referências filosóficas principais (Hegel e Descartes), quanto por sua “prática filosófica”: será inevitável – como Deleuze uma vez escreveu utilizando, em francês, uma expressão tanto bela quanto dificilmente traduzível – que tudo estivesse “deslocado”¹⁶. A posição de Deleuze com respeito aos seus mestres e à tradição será, assim, caracterizada não tanto por uma contradição e por uma ruptura – ruptura que pode sempre ser reconciliada dialeticamente, que pode ser reparada e superada como na relação hegeliana entre senhor e escravo –, mas por um desvio, uma perversão, uma linha de fuga, um “estar deslocado”.

A prática da filosofia de Deleuze estará deslocada relativamente à linearidade da edificação histórica da filosofia como lugar de sedimentação do poder na filosofia, uma história homogênea sem devir, caracterizada pelo ritmo linear de assonâncias que ecoam a repetitividade do “saber sabido”. A formação universitária de Deleuze estará deslocada relativamente à repetida subordinação a um poder acadêmico que se organiza em torno de uma carreira sempre individual e individuável. A própria filosofia de Deleuze estará deslocada em direção a um devir-Guattari, estando ausentes a individuação pública da assinatura do autor e a fixidez do pensador, substituídas pelo devir imperceptível e por um “muitos”.

Mas qual é a nova “idéia” de pedagogia que o professor Deleuze parecia ter elaborado nos anos passados nos liceus, em Lyon e na Sorbonne, e lendo textos fundamentais de Nietzsche como *Schopenhauer educador*? Como se posicionava, relativamente à universidade e ao ensino, o professor Deleuze, que “sufocava nas aulas enfumaçadas de Vincennes”, onde não “deveria estar, restando a posição de professor, mas condenado a ensinar, talvez, o não-ensinável” (Cressole, 1973, p. 103), segundo as cruéis críticas de seu jovem e desconfiado crítico Michel Cressole¹⁷?

Para responder em parte a essas interrogações, devemos retornar brevemente ao capítulo “A imagem do pensamento” de *Diferença e repetição* e às novas imagens do pensamento que Deleuze parece ter elaborado graças ao encontro com Nietzsche e com seus autores preferidos¹⁸.

A nova imagem do pensamento e a aprendizagem

A partir de *Proust e os signos* e de *Nietzsche e a filosofia*, Deleuze propõe, juntamente com uma *pars destruens* à crítica da imagem clássica do pensamento, uma *par construens*, uma nova imagem do pensamento que, segundo uma fórmula decididamente paradoxal, virá definida, em *Diferença e repetição*, como uma “teoria do pensamento sem imagem”. Essa dualidade crítico-criativa (criticar uma imagem para propor uma outra que, entretanto, tem a peculiaridade de refutar e de evitar todas as imagens) será uma constante em toda a obra deleuziana e passará por todo tipo de dualidade: pensamento paranóico e esquizofrênico, arborescente e rizomático, molecular e molar, maior e menor, etc.¹⁹.

A nova imagem do pensamento se contrapõe, ponto por ponto, à imagem dogmática do pensamento. Antes de mais nada, segundo a teoria do pensamento sem imagem, a gênese do pensamento não deve ser obrigada a remontar a um suposto ato voluntário de fundação que elimina os pressupostos para iniciar do zero: pensa-se sempre *au milieu*, no meio de alguma coisa, por causa de alguma coisa que *força* o pensador a pensar. Essa “alguma coisa” pode ser um acontecimento, uma pessoa, um texto, um encontro qualquer que provoca uma distorsão e uma desorientação dos sentidos. Aquilo que força o pensamento provoca nele um choque que faz que toda faculdade – no sentido kantiano (sensibilidade, memória, intelecto) – do pensador “saia do gonzo” [*out of joint*], gonzo que coincide com os limites do bom senso e do senso comum. O pensador não é mais, pois, um sujeito, mas o objeto de forças externas a ele que o impelem a pensar sem que ele o queira, obrigando-o a abandonar toda boa vontade de fundação. O pensamento nasce sempre a partir de um encontro (contingente, arriscado, imprevisível e involuntário) com o Fora (*dehors*), o incomensurável, o evento: as relações (com o Outrem, o diferente, aquilo que força a pensar) – segundo o grande *leitmotiv* empirista que acompanha Deleuze desde seu primeiro livro sobre Hume – são sempre externas aos seus termos.

O pensamento cria; não reconhece, não encontra (não re-encontra) soluções de problemas postos e já feitos, como faz um aluno com o professor, mas põe problemas sempre novos e, com eles, as suas soluções. Os elementos privilegiados do pensamento não são mais, portanto, as categorias de verdade e falsidade, características da representação, mas as do sentido e do não-sentido, do interessante e do não-interessante (como elementos de juízos de valor)²⁰. Ao mesmo tempo, é preciso substituir a inadequada categoria de erro, que deriva do modelo cognoscitivo do aluno, pela de estupidez (*bêtise*) e de baixaza do pensamento.

Enfim, segundo Nietzsche, a noção de método – que pressupõe a boa vontade do pensador e a sua determinação para eliminar todo obstáculo na obtenção da verdade – é substituída pela de “cultura”. Na acepção nietzschiana, a cultura consiste em uma “educação” que vai de encontro ao Fora e à produção de novidade: o seu objetivo é o de favorecer o encontro com as forças que

impulsionam as faculdades a ultrapassarem seus limites, impulsionando o pensamento a superar o seu estado natural de torpor ²¹. Deleuze escreve em 1962:

A cultura, segundo Nietzsche, é essencialmente adestramento e seleção. Ela exprime a violência das forças que se apoderam do pensamento para dele fazer algo ativo, afirmativo. Esse conceito de cultura só será compreendido se forem captadas todas as maneiras pelas quais ele se opõe ao método. O método supõe sempre uma boa vontade do pensador; 'uma decisão premeditada'. A cultura, ao contrário, é uma violência sofrida pelo pensamento, uma formação do pensamento sob a ação de forças seletivas, uma formação que põe em jogo todo o inconsciente do pensador. Os gregos não falavam de método, mas de paideia; (...) A atividade geral da cultura tem um objetivo final: formar o artista, o filósofo" (Deleuze, 1976, p. 89-90, grifo no original).

Essa primeira reflexão sobre Cultura – como meio de formação e de adestramento do pensador, em clara oposição à idéia de método – prosseguirá alguns anos depois, logo depois do estudo da obra de Proust: o livro *Proust e os signos* poderia, de fato, ser considerado, com razão, o primeiro grande tratado deleuziano sobre o aprender. A tese de todo o livro é que a *Recherche* não tinha como objeto tanto a exposição das recordações puras de uma memória, mesmo que involuntária, quanto a narrativa da formação e “do aprendizado de um homem de letras”. A obra proustiana é, então, inteiramente dirigida para o futuro da aprendizagem e não, como se poderia crer, para o passado e a memória. Explica Deleuze desde as primeiras páginas do livro:

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. (...) Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. A obra de Proust é baseada, não na exposição da memória, mas no aprendizado dos signos (Deleuze, 1987, p. 4).

Na concepção de Deleuze-Proust, o signo é aquilo que força o pensamento e o obriga a pensar, graças a um choque. O signo implica e envolve (*enveloppe*) um sentido a ser decifrado, uma Essência singular, uma Diferença última e absoluta (o que será kantianamente chamado de Idéia em *Diferença e repetição*) que o aprendiz pensador deve des-envolver e interpretar. É preciso, entretanto, que a interpretação e a decifração características da *apprentissage* não pressuponham a existência de um sentido (ou de uma Idéia) preexistente, oculto, perdido e transcendente que é preciso reencontrar, tal como ocorre numa certa tradição hermenêutica: o sentido forma, ao invés disso, um todo com o signo, e a inter-

pretação é, em si, criação. Entre o signo que força o pensamento e o sentido não existe outra diferença que não seja aquela que existe entre dobra e desdobra (*pli* e *depli*): a desdobra advém ao longo de uma linha temporal que é a linha de aprendizagem e da descoberta da verdade, entendida como criação e produção. Deleuze insistirá nesse aspecto imanentista da sua teoria do signo (o signo não *significa* alguma coisa de transcendente, mas *exprime* ou *envolve* alguma coisa, a Idéia não está à espera de que a colhamos) e da aprendizagem em um ensaio posterior sobre Proust, que escreverá em 1970 (e que aparecerá inclusive na segunda edição do livro) exatamente para evitar que a sua concepção do signo ficasse confusa. Escreverá, de fato, em “As três máquinas” (Capítulo IV da Parte II de *Proust e os signos*) que “lembrar e criar nada mais são do que dois aspectos da mesma produção – o ‘interpretar’, o ‘decifrar’, o ‘traduzir’, constituem o próprio processo de produção. É por ser produção que a obra de arte não coloca um problema particular de sentido, mas de uso” (Deleuze, 1987, p. 146).

Podemos, pois, deduzir que, segundo a particular interpretação deleuziana do ato de pensamento e da aprendizagem, um aluno não aprende quando imita o professor, quando repete de forma estéril os seus gestos partindo das representações e das significações por ele impostas, imitando-o e colocando assim em ato os terríveis mecanismos da representação, mas quando encontra os signos por ele emitidos²², quando os interpreta e, interpretando, cria, produz o novo. O aluno aprende, diria o Deleuze-Guattari de *Mil platôs* e de *Anti-Édipo*, quando se *conecta* de maneira a-representativa e descodificada com seu mestre.

Uma longa passagem de *Diferença e repetição* reúne de maneira exemplar todos os aspectos até agora discutidos:

A aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). O signo compreende a heterogeneidade, pelo menos de três maneiras: em primeiro lugar, no objeto que o emite ou que é seu portador e que apresenta necessariamente uma diferença de nível, como duas disparatadas ordens de grandeza ou de realidade entre as quais o signo fulgura; por outro lado, em si mesmo, porque o signo envolve um outro “objeto” nos limites do objeto portador e encarna uma potência da natureza ou do espírito (Idéia); finalmente, na resposta que ele solicita, não havendo “semelhança” entre o movimento da resposta e do signo. O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. Em outros termos, não há ideo-motricidade, mas somente sensório-

motricidade. Quando o corpo conjuga seus pontos relevantes com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição, que não é a do Mesmo, mas que compreende o Outro, que compreende a diferença e que, de uma onda e de um gesto a outro, transporta esta diferença pelo espaço repetitivo assim constituído. Aprender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça (Deleuze, 1988, p. 54, grifo meu)²³.

Uma verdadeira pedagogia, um adestramento do pensamento, aquilo que Nietzsche chamava de “cultura”, busca favorecer aqueles encontros que golpeiam o pensador e que, graças a um choque que, primeiramente, se exercita sobre a sensibilidade, geram problemas, questões, germens de soluções e novas criações. Nesse sentido, Deleuze falará de passagem, em *Diferença e repetição*, de “pedagogia dos sentidos”, entendida como prática apta a impulsionar a sensibilidade a um uso transcendente e não empírico²⁴.

Podemos entender, portanto, o motivo pelo qual Deleuze pôde falar de Sartre, em um pequeno ensaio escrito nos anos sessenta (Deleuze, 2002b), como de um “mestre”. Por mais que a filosofia de Sartre e a filosofia de Deleuze sejam o que de mais distante se possa imaginar – se não por outra coisa, ao menos pelo grande débito do primeiro aos confrontos dos odiados Hegel, Husserl e Heidegger (vejam-se as críticas feitas ao plano de imanência sartriano, sobretudo em *Lógica do sentido, O que é a filosofia?* e nos livros sobre cinema) –, o encontro com a novidade de seu pensamento tinha suscitado no jovem Deleuze o desenvolvimento de novas Idéias e a criação de novos conceitos. Deleuze não se tornará certamente sartriano, ou “existencialista”, mas reagirá ao encontro com a filosofia de Sartre da mesma maneira criativa: não fará *como* Sartre, mas *com* Sartre. Os mestres de fato, escrevia nessa ocasião, são “aqueles que nos golpeiam com uma novidade radical, aqueles que sabem inventar uma técnica artística ou literária e encontrar as maneiras de pensar que correspondem à nossa *modernidade*, isto é, tanto a nossas dificuldades quanto a nossos entusiasmos difusos” (Idem, p. 109)²⁵.

Sem dúvida, era essa a idéia de aprendizagem e de pedagogia que informava o “ensino” do professor Deleuze nas “salas enfumaçadas” e nos blocos *prefabriqués* de Vincennes e de Saint-Denis. O filósofo não buscava representar alguém ou alguma coisa, impor palavras de ordem e significações, mas, em vez disso, provocar encontros no seu público. A sua “intenção” era a de favorecer e provocar a criação artística, científica e filosófica, seguindo a prática pedagógica que havia mencionado em *Diferença e repetição*: “tentativas pedagógicas procuraram obter a participação de alunos, mesmo muito jovens, na confecção de problemas, em sua constituição, em sua posição como problemas” (Deleuze, 1988, p. 260)

A preparação que Deleuze fazia das aulas buscava obter esses resultados: sobretudo “repetição e inspiração”, explica a Claire Parnet, na letra “P, de Profes-

sor”, do *Abecedário*. A teatralidade da figura de Deleuze também contribuía para isso, embora não fosse indispensável e proposital: as suas unhas, o seu cabelo, o cigarro, a sua voz seca e insistente²⁶, que fizeram dele quase um personagem conceitual.

Também a organização e a estrutura do curso respondiam às exigências de sua pedagogia específica: o tipo de aulas que Deleuze colocava em prática era o da “aula magistral”, não tanto porque o filósofo pretendesse colocar-se em uma posição superior relativamente ao seu público, mas porque acreditava que as interrupções poderiam contribuir para o fracasso da aula entendida como “concerto”. Muito frequentemente, de fato, as interrupções e as perguntas feitas durante uma aula são particularmente estúpidas: basta esperar um pouquinho – explica Deleuze a Claire Parnet, sempre no *Abecedário* – porque a lição tem um efeito retardado (exatamente como na audição de um trecho musical), o ouvinte compreende de forma improvisada aquilo que ele parecia não compreender. Os interventores, as perguntas e as respostas imediatas não dão vida ao pensamento e à criação, mas geram, em vez disso, o debate, a discussão e, enfim, o consenso, a *doxa* e a opinião²⁷. Deleuze permanecerá sempre fiel à fórmula bergsoniana conversação = conservação: a discussão é o que há de mais distante da criação e não faz mais do que obstaculizá-la. Quando discutimos, devemos nos pôr de acordo, devemos compreender e, assim anulamos tudo aquilo que torna o pensamento vital. As únicas questões que têm um sentido – sustenta Deleuze – são aquelas colocadas com uma certa margem de distância (por exemplo, de uma semana para a outra, de uma aula para a outra). Essas questões, na grande parte dos casos, não são mais devidoras ao pensamento do mestre, ao plano de imanência que ele traçou, aos problemas que ele colocou, mas nascem, em vez disso, das incompreensões, constituem novos planos habitados por novos conceitos nascidos de um encontro criativo.

A finalidade e as intenções principais de seu ensino “universitário”, retoma Deleuze no *Abecedário*, eram, assim, fundamentalmente duas: reconciliar seus ouvintes com a sua solidão – isto é, libertá-los da vontade de se comunicar e de discutir – e introduzir conceitos que “circulam” na aula, e não noções que constituem uma escola. As escolas são, de fato, o que há de pior para o pensamento, anulam a criação, diluindo-a em um maneirismo castrador; ao contrário, os movimentos utilizam conceitos que podem ser remanejados e utilizados de mil maneiras diferentes.

Esse último ponto nos leva de volta a uma questão que tínhamos abandonado: a questão do conceito. Qual é a natureza do conceito na pedagogia deleuziana, uma vez que Deleuze parecia tê-lo rejeitado em *Diferença e repetição*, considerando-o um meio de assujeitamento à diferença? Como é possível que no pensamento de Deleuze haja espaço para uma filosofia do conceito e que ele defina precisamente a filosofia como a disciplina que cria e constrói conceitos?

Os conceitos, as imagens e sua “pedagogia”

Podemos traçar um primeiro esboço de uma resposta à pergunta sobre o estatuto do conceito deleuziano ao final de *Diferença e repetição*, em um trecho raramente analisado e citado pelos comentadores; aqui, depois de trezentas páginas, pela primeira vez, Deleuze parece interrogar-se explicitamente sobre essa questão. Parece perguntar-se o que ele teria feito ao longo de todo o livro, qual teria sido a natureza das noções por ele utilizadas. Escreve:

Não paramos de propor noções descritivas (...) [mas] nada disto forma uma lista de categorias. (...) As categorias pertencem ao mundo da representação, no qual elas constituem as formas de distribuição de acordo com as quais o Ser se reparte entre os entes segundo regras de proporcionalidade sedentária (Deleuze, 1988, p. 447).

Negando que as noções propostas até aquele momento fossem da ordem dos conceitos universais, Deleuze propõe, em vez disso, a possível existência de “noções” de outra natureza, abertas, móveis e fluidas:

Tais noções (...) distinguem-se das categorias da representação sob vários pontos de vista. Primeiramente, elas são condições da experiência real e não apenas da experiência possível. É mesmo neste sentido que, não sendo mais amplas do que o condicionado, reúnem as duas partes da Estética, tão infelizmente dissociadas, a teoria das formas da experiência e a da obra de arte como experimentação (...). Estas, com efeito, nem são universais, como as categorias, nem hic et nunc, now here, como o diverso a que as categorias se aplicam na representação, (...) [mas o] objeto de um encontro essencial e não de uma reconhecimento (Idem, p. 448).

Logo em seguida, Deleuze começará a refletir sistematicamente sobre o estatuto do conceito e sobre a possibilidade de que os conceitos sejam verdadeiros e próprios “atos de criação” e não meios para aviltar e anular a diferença. Logo depois da publicação de *Lógica do sentido* – no qual se concentrará na noção de acontecimento e transformará a inicial clivagem conceitual de origem bergsoniana entre atual e virtual na de inclinação estóica de acontecimentos e estados de coisas – o filósofo estará cada vez mais convencido da possibilidade de que o conceito exprima a diferença, o acontecimento, o novo, o devir em estado puro, mais do que a essência dos estados de coisas, as determinações. Essa convicção alcançará a maturidade durante a colaboração com Félix Guattari. Falando a propósito de *Mil platôs*, durante uma entrevista, dirá que:

A filosofia sempre se ocupou de conceitos, fazer filosofia é tentar inventar ou criar conceitos. Ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência).

Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.? Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência (Deleuze, 1992, p. 37)²⁸.

Deleuze parece, portanto, distinguir dois conceitos de conceito: o primeiro, aquele clássico e pertencente ao mundo da representação, que diz as Essências estáveis, a determinação, os estados de coisas; um outro, flexível e móvel, que exprime os devires e é fruto do encontro com os signos, é contingente porque, de algum modo, depende das ocasiões que o geram, mas absoluto e necessário em si mesmo. Essa distinção entre dois conceitos de conceito será retomada em *O que é a filosofia?* e corresponderá à separação entre os “universais” (de contemplação, de reflexão e de comunicação) e os conceitos *tout court*. Os primeiros pretenderiam refletir essências eternas, estáveis e idênticas a si mesmas: eles não explicam nada e devem, em vez disso, ser explicados (são os que poderemos definir como a “ideologia da filosofia”). Os segundos exprimem encontros contingentes, experimentações, criações, eventos.

Criando um novo conceito de conceito, Deleuze pretende, sobretudo, remediar a exterioridade entre conceito e intuições deixado em herança por Kant e ainda presente na filosofia de Bergson. Como observou, de forma perspicaz, em diversas ocasiões, o ex-“aluno” de Deleuze, Eric Alliez (1995; 1998; 1999; 2000a, b), o gênio do materialismo de seu mestre está exatamente na busca de uma identidade entre uma filosofia do conceito e uma filosofia da intuição, inseridas em um quadro vitalista de clara matriz bergsoniana²⁹: deter-se na desqualificação do conceito (e em uma alternativa conceito-intuição) teria significado, para Deleuze, continuar prisioneiro de um pessimismo filosófico sem saída.

Implícita e coextensiva a essa concepção do conceito há, além disso, uma teoria geral do ato de criação em todos os campos do saber, teoria que, entretanto, Deleuze não parece desenvolver sistematicamente, fornecendo dela apenas indícios aqui e ali, sobretudo quando fala do cinema. A idéia é que, no quadro de uma teoria geral da aprendizagem e da criação como a que brevemente estamos traçando – encontro com o signo, choque, interpretação, desenvolvimento da Idéia, criação –, possa existir espaço para diferentes aprendizagens, diferentes soluções criadoras do campo problemático gerado pelo signo. Falando da noção de imagem desenvolvida nos dois livros sobre cinema, Deleuze dirá em uma entrevista sobre o cinema que

O que se poderia chamar de Idéias são essas instâncias que se efetuam ora nas imagens, ora nas funções, ora nos conceitos. O que efetua a Idéia é o signo. No cinema, as imagens são signos. Os signos são as imagens consideradas do ponto de vista de sua composição e de sua gênese. É a noção de signo que sempre me interessou (Deleuze, 1992, p. 83).

Podemos agora compreender o sentido da noção de “pedagogia do conceito”: ela busca suscitar a criação e a aprendizagem, partindo de casos de criação

do conceito singular. A pedagogia do conceito se opõe, antes de tudo, àquela que Deleuze define como “enciclopédia do conceito” – referindo-se implicitamente ao sistema hegeliano – que inscreve os casos de criação do conceito em uma história e em uma lógica da filosofia fechada em si mesma, que anula tanto os casos singulares quanto a possibilidade de outros atos de criação. Opõe-se, além disso (“a formação profissional”) ao emburrecimento generalizado causado pela mídia e pela comunicação, que busca a uniformização do pensamento e sua integração ao mercado³⁰.

Essa divisão da “história do conceito” em três épocas – enciclopédia, pedagogia e formação profissional – retoma uma outra que Deleuze tinha proposto, nos anos oitenta, a propósito do cinema e das suas imagens³¹. Em uma carta que Deleuze escreve, em 1986, ao crítico cinematográfico Serge Daney, o filósofo cita a coleção de ensaios *La rampe*, na qual Daney (Deleuze, 1986; 1992) dividia seus ensaios em três diferentes períodos, atravessados pela revista de crítica cinematográfica *Cahiers du cinéma*, mas que, segundo Deleuze, refletem e correspondem a três momentos da história do cinema e a três funções diferentes da imagem cinematográfica. Esses três momentos³² são *a enciclopédia do mundo*, *a pedagogia da percepção* e *a formação profissional do olho*.

No seu primeiro momento “enciclopédico”, explica Deleuze, o cinema se coloca a pergunta “o que existe por detrás da imagem”? Na busca do “para-além da imagem”, da profundidade da imagem, o cinema passa de uma imagem à outra, de uma ação à outra, concatenando-a em um conjunto orgânico, em uma potente “enciclopédia do Mundo”: Eiseinstein, com sua montagem dialética, constitui o exemplo paradigmático desse período, dessa forma e dessa política do cinema. Entretanto, o todo orgânico, em seguida às reviravoltas da metade do século, acaba por se revelar como totalitarismo, como puro horror.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o cinema não enfrenta mais a imagem do ponto de vista enciclopédico, abandona a montagem e a profundidade em favor do plano-sequência, das posturas dos corpos desligados de ações e reações, daquelas situações que Deleuze chama, em *A imagem-tempo*, de “situações óticas e sonoras puras” da superfície. O cinema se põe, assim, a pergunta “que coisa se deve ver sobre a imagem?” e se configura como uma *pedagogia da imagem*. Os exemplos desse cinema são inumeráveis e estão em ressonância com aqueles propostos em *A imagem-tempo*: Rossellini, Godard, os Straub, Antonioni.

Mas a esse período segue-se um terceiro: o cinema não busca mais a profundidade, nem a superfície, mas se pergunta, em vez disso, “como inserir-se, como introduzir-se na imagem?”. O cinema permanece contaminado e viciado pela televisão e pelo vídeo dos quais esperava extrair novos meios e intuições estéticas³³. É a *função social* e de controle da televisão que torna vã toda carga estética: a televisão é, de fato, segundo Deleuze (1992, p. 103), o “consenso por excelência”, a “técnica imediatamente social”, o “social-técnico em estado puro”. Assim como os totalitarismos tinham matado o primeiro cinema, o segundo

arrisca-se a se desarticular da sociedade, pelo controle que coloca o olho como uma imagem entre outras imagens em uma sociedade comercial e espetacular. Escreve Deleuze a Daney:

A enciclopédia do mundo e a pedagogia da percepção desmoronam, em favor de uma formação profissional do olho, um mundo de controladores e controlados que se comunicam através da admiração pela técnica, nada além da técnica (Idem, p. 93).

Para salvar-se da formação profissional, o cinema deve retornar à “pedagogia da imagem”, e todas as imagens que o caracterizam. O cinema pedagógico é assim porque as suas imagens, as imagens-cristais, não contêm em si as condições de seu deciframento, mas exigem do espectador que sejam desenvolvidas e decifradas de maneira criativa³⁴.

Da mesma maneira, a fim de salvar-se do “desastre absoluto do pensamento”, a filosofia deve voltar-se para a “pedagogia do conceito”, que propõe conceitos que são fruto de um encontro contingente e de experimentação e que, por sua vez, esperam devir outrem, suscitando a criação conceitual.

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

O livro tem, pois, uma velocidade paradoxal e dupla, uma linguagem contemporaneamente denotativa e performativa. E é talvez, sobretudo, o segundo aspecto que prevalece, como se Deleuze não quisesse certamente dizer-nos “qual” é a realidade da filosofia, mas quisesse nos indicar o modo de como “fazer” filosofia, traçando assim as coordenadas virtuais de uma filosofia por vir e nos fornecendo os instrumentos para “pensar diferente”.

A imanência: uma vocação

Talvez só possamos colocar a questão O que é a filosofia? tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente. (...). Antigamente nós a formulávamos, não deixávamos de formulá-la, mas de maneira muito indireta ou oblíqua, demasiadamente artificial, abstrata demais; expúnhamos a questão, mas dominando-a pela rama, sem deixar-nos engolir por ela. Não estávamos suficientemente sóbrios. Tínhamos muita vontade de fazer filosofia, não nos perguntávamos o que ela era, salvo por exercício de estilo; não tínhamos atingido este ponto de não-estilo em que se pode dizer enfim: mas o que é isso que fiz toda a minha vida? (Deleuze e Guattari, 1997b, p. 9).

(...) *we are not yet Deleuzian* (Buchanan, 1997, p. 391).

Em meio àquele que chamamos de o “grande tratado deleuziano sobre a aprendizagem” – quando Deleuze, na sua classificação dos signos da *Recherche*, analisa os signos mundanos –, somos fulminados por um fragmento extraído da obra proustiana: “toda minha vida... uma vocação” (Deleuze, 1987, p. 24). Em um certo ponto da própria vida – explica Deleuze nessa passagem – nos damos conta, graças aos meios da inteligência, de como toda nossa vida (a nossa “vida ociosa”) não foi apenas “tempo perdido”: quando estávamos convencidos de perder tempo estávamos na realidade já fazendo prática de signos, estávamos já interpretando e aprendendo. O tempo perdido era, assim, parte da *apprentissage*, do destino e da obra de um literato, de um filósofo, de um amante...

Não constitui um acaso que o título do último ensaio escrito por Deleuze, o sugestivo “A imanência: uma vida...” (Deleuze, 2002c), assemelhe-se, assim, tanto (ainda que a pontuação diferente seja reveladora de específicas intenções da parte de Deleuze³⁵) a essa fórmula proustiana. Existe seguramente uma íntima relação entre este ensaio e *O que é a filosofia?*, entre esses dois últimos testamentos filosóficos que Deleuze nos deixou: é como se Deleuze tivesse se dado conta de que toda sua “vida ociosa”, todo o tempo perdido, tivesse feito parte da *apprentissage* de um filósofo, da sua vocação à imanência.

O que é a filosofia?, desde seu tom inicial, ironicamente testamentário (“...chega a velhice...”), constitui uma dupla espiral, voltada, de um lado, para Deleuze e sua *apprentissage* de filósofo e, de outro, para nós, que nos encontramos a recolher o seu testamento. A obra deleuziana, como a *Recherche*, “não é apenas um instrumento de que Proust se serve ao mesmo tempo que o fabrica. É também um instrumento para os outros, e cujos usos eles devem aprender” (Deleuze, 1987, p. 144).

Cabe pois a nós desenvolver no heterogêneo os signos deixados por Deleuze e, ao desenvolvê-los, criar, fazendo *com* Deleuze e não *como* Deleuze...

Notas

1. Inicialmente, em Deleuze, 1990b, p. 132 e retomado, depois, em Deleuze e Guattari, 1997b, p. 21.
2. Veremos mais tarde como essa dupla natureza da pedagogia se reflete na própria natureza do conceito de “conceito” segundo Deleuze; natureza que se configura como “relativa e absoluta”, “real sem ser atual, universal sem ser abstrata” (segundo a fórmula prousto-bergsoniana utilizada mais vezes por Deleuze).
3. Devemos excluir *Crítica e clínica* (Deleuze, 1997), composto em grande parte por ensaios já publicados.
4. Encontramos algo de muito semelhante em *Diálogos* (Deleuze e Parnet, 1998, p. 32): “Quando a professora explica uma operação às crianças, ou quando ela lhes ensina a sintaxe, ela não lhes dá, propriamente falando, informações, comunica-lhes comandos,

- transmite-lhes palavras de ordem, ela faz com que produzam enunciados corretos, idéias ‘justas’, necessariamente conformes às significações dominantes”.
5. “Tudo o que eu fiz desde que me liguei a esse livro, incluindo o que escrevi com Guattari”, escreve Deleuze em 1994, no “Prefácio” à edição inglesa de *Diferença e repetição* (Deleuze, 1988, p. 2).
 6. Deleuze configura seu projeto filosófico como uma “*ontologie de la pure différence*” já em 1954, quando escreve seu ensaio sobre “A concepção da diferença em Bergson” e resenha um livro de seu mestre e “pedagogo” Jean Hyppolite (Deleuze, 2002a, p. 18-23).
 7. Kant, na verdade, distinguia claramente as Idéias da razão (*anima*, mundo e Deus, noções indeterminadas, mas determináveis) dos conceitos do intelecto (conceitos gerais determinados). Para o problema fundamental das relações entre Deleuze e Kant, ver Simont, 1997, Gualandi, 1997.
 8. “A esses estudos das imagens do pensamento chamaríamos de noologia, e seriam eles os prolegômenos à filosofia. É o verdadeiro objeto de *Diferença e repetição*, a natureza dos postulados na imagem do pensamento. Fiquei obcecado por esta questão em *Lógica do sentido*, onde a altura, a profundidade e a superfície são coordenadas do pensamento; retomo-a em *Proust e os signos*, já que Proust opõe toda a potência dos signos à imagem grega; e depois Félix e eu a reencontramos em *Mil platôs (...)*” (Deleuze, 1992, p. 186).
 9. Para uma abordagem crítica de particular clareza, ver Zourabichvili, 1994.
 10. Tal crítica deve tanto a Nietzsche quanto a Bergson. Confrontar com passagens como essa: “Mais valeria atribuir ao filósofo o papel e a atitude do escolar, que busca a solução no caderno do professor, dizendo-se que um golpe indiscreto do olho lhe mostraria essa solução, à margem do enunciado” (Bergson, 1999, p. 43).
 11. Para a discussão da complexa economia da *apprentissage* filosófica deleuziana, remeto ao ótimo ensaio de Hardt (1996).
 12. Algumas anotações dos estudantes desses cursos estão guardadas na biblioteca da *École Normale* de Saint Cloud e logo estarão disponíveis no *Fonds Deleuze*, em Paris.
 13. Claire Parnet, no *Abeceário* (Deleuze e Parnet, 1996), diz precisamente que os anos da Sorbonne correspondem aos “anos da história da filosofia”. Para uma cronologia mais precisa, remetemos a Beurbatie e Mengue, 2000 e a Mengue, 1994.
 14. Para uma história da universidade desde seu nascimento, pouco depois de maio de 1968, passando pelas agitações e polêmicas dos anos setenta, até sua transferência (e à sua “normalização”) para o *banlieu* norte de Paris (Saint-Denis), ver Debeauvais, 1976; Châtelet, 1977; Hamon e Rotman, 1980; Brunet et alii, 1979; *Vincennes récupérée?*, artigo anônimo, 1980; Eribon, 1989; Guattari, 1995. Deleuze escreveu muito pouco sobre Vincennes e o ensino da filosofia naquele contexto. Entre as intervenções “políticas”, ver Deleuze e Châtelet, 1980; Deleuze e Lyotard, 1975; Deleuze, Lyotard e Châtelet, 1980; Deleuze e Parnet, 1996, 1998; Deleuze, 1998, 2001, 2002. Diversas referências a Vincennes se encontram em Deleuze, 1992; Deleuze e Parnet, 1998; Deleuze, 2002b e no *Abeceário* (Deleuze e Parnet, 1996). Veja-se também o pequeno texto “Em quê a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos –

mesmo e sobretudo quando ela não fala de música ou de matemática”, publicado inicialmente em Brunet, 1979, e reproduzido, no presente dossiê, em tradução para o português. As transcrições de grande parte dos cursos dados por Deleuze, de 1970 a 1987, em Vincennes-Saint Denis estão no *site* www.webdeleuze.fr. Os registros em áudio e em vídeo dos cursos podem ser consultados na Videoteca da Universidade de Paris VIII, junto à *Bibliothèque Nationale de France*.

15. Curiosamente, Félix Guattari faz uma descrição muito menos entusiástica do público que assistia às aulas de Deleuze, quando escreve: “Hoje é difícil imaginar o tipo de demagogia que reinava em Vincennes e naqueles meios: ‘De que estás falando?’, ‘Não compreendo’, ‘O que isso significa?’, ‘Por que utilizar palavras complicadas como essa?’. O curso de Deleuze era *continuamente interrompido por idiotas incríveis*. Um verdadeiro circo. É esse o preço da história...” (Guattari, 1995, p. 61, grifo meu).
16. “Fui formado por dois professores, que eu amava e admirava muito, Alquié e Hyppolite. Tudo acabou mal (*tout a mal tourné*)” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 19). Pode ser particularmente interessante confrontar as passagens nas quais Deleuze fala do ensino da filosofia e um ensaio como *Projet d’enseignement de la pensée philosophique*, de seu mestre Hyppolite (Hyppolite, 1971).
17. Infelizmente, a republicação da “Carta a Michel Cressole”, em *Conversações* (Deleuze, 1992), não inclui também a carta “*méchante*” escrita por Cressole.
18. “Hume, Bergson, Proust me interessam tanto porque há neles elementos profundos para uma nova imagem do pensamento. Há alguma coisa de extraordinário na maneira pela qual eles nos dizem: pensar não significa aquilo que vocês crêem” (Deleuze, 2002b, p. 193). Ver nota 6.
19. Recentemente, Alain Badiou, em diversos locais, mas sobretudo em seu *Deleuze. O clamor do ser* (1997), em busca de uma genealogia da filosofia contemporânea francesa, sugeriu que o infinito movimento do Duo deleuziano tinha como motor principal a dualidade da herança bergsoniana entre virtual e atual.
20. Deleuze não elimina a categoria de verdade, simplesmente transfere-a de lugar: das soluções para os problemas, das respostas para as questões, das proposições para o sentido.
21. É preciso sublinhar que a acepção de “cultura” em Nietzsche permanece claramente separada da que se entende comumente por tal palavra, isto é, um conjunto enciclopédico de conhecimentos e de opiniões gerais sobre tudo (Deleuze fala negativamente sobre essa acepção, por exemplo, na letra “C, de Cultura”, do *Abecedário* (Deleuze e Parnet, 1998) ou na entrevista “Sobre a filosofia”, em Deleuze, 1992, p. 169).
22. Apenas uma vez Deleuze falará em tais termos sobre a relação com seus mestres Alquié e Hyppolite: escreverá, de fato, a Philippe Mengue que eles foram “*les professeurs qui ont formé les rencontres importantes de cette époque*” [os professores que *constituíram os encontros mais importantes* dessa época] (Mengue, 1994, p. 294, grifo meu).
23. É, sem dúvida, paradigmático o fato de que Deleuze nunca deixou de recorrer à imagem da natação nos locais em que fala da aprendizagem (cf. também, por exemplo, a transcrição das aulas sobre Spinoza, dadas na Universidade de Paris, em 17 de março

de 1981, no site www.webdeleuze.fr), uma vez que ele não foi nunca um bom nadador. O escritor Michel Tournier, um dos melhores amigos de Deleuze nos tempos da Sorbonne, conta, de fato, um episódio muito divertido de um jovem Deleuze no mar: o futuro filósofo nadava, na verdade, sempre com a cabeça fora da água e se justificava dizendo que ‘não estava no seu elemento natural’ (Tournier, 2001, p. 201-204). O encontro com os signos aquáticos fez, assim, com que Deleuze desenvolvesse uma nova Idéia e aquilo que poderíamos definir como o personagem conceitual do “aprendiz de natação”.

24. “Apreender a intensidade, independentemente do extenso ou antes da qualidade nos quais ela se desenvolve, é o objeto de uma distorsão dos sentidos. Uma pedagogia dos sentidos volta-se para este objetivo (...)” (Deleuze, 1988, p. 378).
25. É ainda Michel Tournier quem conta como Deleuze e o pequeno grupo de “jovens filósofos”, dos quais ambos faziam parte, foram literalmente fulminados pelo *O ser e o nada* e pela filosofia de seu autor (cf. Tournier, 2001, 1977). Em testemunho daquele período, resta um número de uma revista que os dois editaram em 1945 (*Espace*, que contém os dois primeiros ensaios de Deleuze e Tournier, que não foram nunca republicados).
26. Uma enorme importância, dirá, ganhava a “vocalização” dos conceitos. (Cf. Deleuze, 1981; Droit, 2002).
27. A aula do dia 2 de novembro de 1983 (trata do curso “Sobre o cinema”), há pouco transcrita e colocada on-line no site www.webdeleuze.com, é exemplar, uma vez que registra uma “recusa” de Deleuze em “debater” e “discutir” com seu público.
28. Na realidade, Deleuze estava convencido de que a atividade do filósofo era a da criação conceitual já em 1956, quando, em um ensaio sobre Bergson, escrevia que “um grande filósofo é aquele que cria novos conceitos: conceitos que ao mesmo tempo superam a dualidade do pensamento ordinário e dão às coisas uma nova verdade, uma nova distribuição, um corte extraordinário” (Deleuze, 2002b, p. 28; Deleuze, 1999, p. 125).
29. Sobre o problema da onipresença do bergsonismo em todo o itinerário filosófico de Deleuze, permito-me remeter ao meu ensaio “Um retorno a Bergson. Nota sul bergsonismo di Gilles Deleuze” (Bianco, 2003).
30. Como observei no início, Deleuze tinha-se expressado publicamente e de forma crítica sobre todos os fenômenos de mercantilização cultural praticados por seus contemporâneos, especialmente durante os anos oitenta: contra os “nouveaux philosophes” em filosofia, contra a revista *Apostrophes* em literatura, enfim, contra a contaminação do cinema pela televisão.
31. É evidente que o encontro de Deleuze com o cinema e a classificação das imagens que ele efetua em *A imagem-movimento* e em *A imagem-tempo* tinha uma certa ligação com *O que é a filosofia?*. A correspondência entre os dois volumes sobre cinema e a última obra escrita com Guattari liga-se também à contemporaneidade de escrita dos dois livros. Algumas cartas e uma entrevista que Deleuze envia naquele período a Arnaud Villani são prova disso. Elas estão incluídas como apêndice em Villani, 1999. Cf., por exemplo, a carta de 18 de novembro de 1983: “Não estou ainda trabalhando em *O que é a filosofia?*. Continuo, a propósito do cinema, minha classificação dos signos” (p. 126); e, depois, a entrevista de novembro de 1981, na qual, Deleuze diz: “Não tenho

- mais que dois projetos: um sobre 'Pensamento e cinema' e um outro que seria um livro volumoso sobre 'O que é a filosofia?'” (p. 131).
32. Deleuze coloca-os, além disso, em relação com a tri-partição das artes plásticas proposta por Alois Riegl, com base em sua finalidade: embelezar a natureza, espiritualizar a natureza e competir com a natureza”.
 33. A esse propósito, cf. também Deleuze, “Sobre a *Imagem-Tempo*” (Deleuze, 1992, p. 79): “O exemplo dos clips é patético: poderia até ser um novo campo cinematográfico muito interessante, mas foi imediatamente apropriado por uma deficiência organizada. A estética não é indiferente a essas questões de cretinização (...)”.
 34. Relativamente a esses aspectos, a breve discussão que aqui faço não é suficiente. Seria preciso desenvolvê-los mais (cf. François e Thomas, 1997).
 35. Uma refinada análise do título do ensaio é feita por Agamben (2000).

Referências bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. A imanência absoluta. In: ALLIEZ, Eric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000, p. 169-192. Tradução de Cláudio William Veloso.
- ALLIEZ, Eric. *A assinatura do mundo*. O que é a filosofia de Deleuze e Guattari? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. Tradução de Maria Helena Rouanet e Bluma Villar.
- _____. *Deleuze*. Filosofia virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. Tradução de Heloísa B. S. Rocha.
- _____. Sur la philosophie de Gilles Deleuze: une entrée en matière. In: *Rue Descartes*, n.º 20, 1998, p. 49-56.
- _____. (et alii). The contemporary: A roundtable discussion. In: *Pli: Warwick Journal of Philosophy*, n.º 8, 1999, p. 119-137.
- _____. Un cinéma de la philosophie, un cinéma de la pensée... In: BEUABATIE, Yannick (Org.). *Tombeau de Gilles Deleuze*. Tulle: Milles Sources, 2000a, p. 241-251.
- _____. *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000b.
- BADIOU, Alain. *Deleuze*. O clamor do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. Tradução de Lucy Magalhães.
- BERGSON, Henri. *Pensiero e movimento*. Milano: Bompiani, 1999.
- BEUABATIE, Yannick e MENGUE, Phillipe. Cronologie de Gilles Deleuze. In: BEUABATIE, Yannick (Org.). *Tombeau de Gilles Deleuze*. Tulle: Milles Sources, 2000, p. 257-263.
- BIANCO, Giuseppe. Un ritorno a Bergson. Nota sul bergsonismo di Gilles Deleuze. In: *aut aut*, n.º 312, 2003.
- BRUNET, J.; CASSEN, B.; CHÂTELET, F.; MERLIN, P. e REBERIOU, M. (org.). *Vincennes ou le désir d'apprendre*. Paris: Éditions Alain Moreau, 1979.
- BUCHANAN, Ian. Introduction. In: *The South Atlantic Quarterly*, n.º 96, 1997.

- CHÂTELET, François. *Cronique des idées perdues*. Paris: Stock, 1977.
- CRESSOLE, Michel. Lettre à Gilles Deleuze. In: _____. *Deleuze*. Paris: Éditions Universitaires, 1973.
- DEBEAUVAIS, M. (Org.). *L'université ouverte: les dossiers de Vincennes*. Grenoble: Pug, 1976.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias.
- _____. *Spinoza: immortalité et éternité*. Registro sonoro da aula de 10 de março de 1981, no Seminário sobre Spinoza.
- _____. *Cinema 1. A imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985. Tradução de Stella Senra.
- _____. Prefácio a Serge Daney. In: *Ciné-journal*. Paris: Ed. Cahiers du cinéma, 1986.
- _____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado.
- _____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado.
- _____. *Cinema 2. A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1990a. Tradução de Eloísa de Araujo Ribeiro.
- _____. Les conditions de la question: qu'est-ce que la philosophie? In: *Chimères*, n.º 8, 1990b.
- _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. Tradução de Peter Pál Pelbart.
- _____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997. Tradução de Peter Pál Pelbart.
- _____. *Bergsonismo*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999. Tradução de Luiz B. L. Orlandi.
- _____. Jean Hyppolite. Logique et existence. In: _____. *L'île déserte et autres textes*. Paris: Minuit, 2002a, p. 18-23.
- _____. *L'île déserte et autres textes*. Paris: Minuit, 2002b.
- _____. Imanência: uma vida.... In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, Faculdade de Educação (UFRGS), v. 27, n.º 2, julho-dezembro, 2002c (neste dossiê). Tradução de Tomaz Tadeu.
- DELEUZE, Gilles e CHÂTELET, François. Pourquoi en être arrivé là? In: *Libération*, 17 de março de 1980, p. 4.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a. Tradução de Ana Lúcia Oliveira e Lúcia Cláudia Leão.
- _____. *O que é a filosofia?*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz.
- DELEUZE, Gilles e LYOTARD, Jean-François. À propos du département de psychanalyse à Vincennes. *Les temps modernes*, n.º 342, 1975, p. 862-863.
- DELEUZE, Gilles, LYOTARD, Jean-François e CHÂTELET, François. Pour une commission d'enquête. In: *Libération*, 17 de março de 1980, p. 4.
- DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. *L'abécédaire de Gilles Deleuze*, entrevista feita por Claire Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vidéo

- Éditions Montparnasse, 1996. (Transcrição sintetizada, em inglês, por Charles J. Stivale, <http://www.langlab.wayne.edu/CSStivale/D-G/ABC1.html>, e traduzida para o português por Tomaz Tadeu, <http://www.ufrgs.br/faced/tomaz/abc.htm>).
- _____. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro.
- DROIT, Roger Pol. Deleuze comme musique et comme monde. In: *Le Monde des livres*, 12 de abril de 2002.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault*. Paris: Flammarion, 1989.
- FRANÇOIS, A. e THOMAS, Y. La dimension critique de Gilles Deleuze. Pour une pédagogie de la perception. In: FAHLE, Oliver e ENGELL, Lorenz (Orgs.). *Der Film bei Deleuze/Le cinema selon Deleuze*. Paris: Verlag der Bauhaus-Universität Weimar /Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1997.
- GUALANDI, Alberto. *Deleuze*. Paris: Les Belles Lettres, 1997.
- GUATTARI, Félix. *Chaosophy*. New York: Semiotext(e), 1995.
- HAMON, Hervé e ROTMAN, Patrick. Vincennes ou l'anomalie. In: *Le Débat*, n.º 12, 1980.
- HARDT, Michael. *Gilles Deleuze*. Um aprendizado em filosofia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. Tradução de Sueli Cavendish.
- HYPOLITE, Jean. Projet d'enseignement de la pensée philosophique. In: _____. *Figures de la pensée philosophique*. Paris: Puf, 1971, tomo II, p. 997-1002.
- MENGUE, Philippe. *Deleuze ou le système du multiple*. Paris: Kimé, 1994.
- SIMONT, Juliette. *Essai sur la quantité, la qualité, la relation chez Kant, Hegel, Deleuze: les "fleurs noires" de la logique philosophique*. Paris: L'Harmattan, 1997.
- TOURNIER, Michel. *Le vent Paraclet*. Paris: Gallimard, 1977.
- _____. Gilles Deleuze. In: BRYDEN, Mary. (Org.). *Deleuze and religion*. London: Routledge, 2001, p. 201-204. Tradução de W. Redfern.
- VILLANI, Arnoud. *La guêpe et l'orchidée*. Essai sur Gilles Deleuze. Paris: Belin, 1999.
- Vincennes récupérée?. Artigo anônimo. *Les Temps Modernes*, n.º 301-302, 1980.
- ZOURABICHVILI, François. *Deleuze*. Une philosophie de l'événement. Paris: PUF, 1994.

Giuseppe Bianco é professor da Università degli Studi, Trieste, Itália. Estuda atualmente na Université Paris VIII. Traduziu para o italiano ensaios de Bergson, Deleuze, Derrida, Habermas. Seus interesses estão focalizados na filosofia francesa contemporânea (entre estruturalismo e pós-fenomenologia), em relação com as filosofias divergentes de Gilles Deleuze e Alain Badiou. Está atualmente trabalhando com materiais inéditos de Deleuze e tem o projeto de realizar uma biografia teórica sobre a *apprentissage* do filósofo francês. Sua última publicação é "Un ritorno a Bergson. Nota sul bergsonismo di Gilles Deleuze", revista *aut aut*, n.º 312, no prelo.

Endereço para correspondência:

23 Rue d' Argenteuil
75001 Paris
França

Via della Campagna 4
34075 Pieris (Go)
Itália
E-mail: bepz@libero.it

(Tradução de Tomaz Tadeu, do original em italiano, com agradecimentos a Sandra Mara Corazza pela revisão).