

AS APORIAS DA DIDÁTICA EM DELEUZE E SPINOZA

*Ulysses Pinheiro**

Resumo

Em 1968, Gilles Deleuze redigiu dois de seus livros mais importantes, *Diferença e repetição* e *Spinoza e o problema da expressão*. Apesar de a questão do aprendizado ser central no primeiro, ela não aparece – pelo menos, não explicitamente –, no segundo. Veremos, porém, que essa questão desempenha um papel relevante na filosofia spinozana, inclusive no Spinoza “de Deleuze”, ou seja, aquele que emerge à luz dos problemas formulados pelo filósofo francês para construir sua apropriação do pensamento spinozano.

Palavras-chave: Deleuze. Spinoza. Pedagogia.

Abstract

In 1968, Gilles Deleuze wrote two of his most important books, *Difference and Repetition* and *Spinoza and the Problem of Expression*. Even if the question of learning is central in the former, it does not appear – at least, not explicitly –, in the latter. It will be shown, however, that this question plays a relevant role in the philosophy of Spinoza, including in “Deleuze’s” Spinoza, i.e., the one that emerges illuminated by the problems formulated by the French philosopher in order to construct his appropriation of Spinozistic thought.

Keywords: Deleuze. Spinoza. Pedagogy.

No Capítulo III de *Diferença e repetição*, a questão “O que significa ‘aprender’?” serve como título de sua penúltima seção. Na verdade, trata-se propriamente de sua conclusão, pois a seção seguinte limitar-se-á a recapitular o que foi exposto antes. A questão do aprendizado é, portanto, seu ponto culminante, para onde fluem todas as suas linhas argumentativas. No Capítulo III, Deleuze elabora a noção de “imagem do pensamento”,

* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Filosofia do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *E-mail:* ulyssespinheiro@gmail.com

expressão que, no contexto dessa obra, designa o conjunto de pressupostos assumido de forma não-tematizada por uma certa visão corrente do que significa “pensar” – visão essa que, segundo o autor, está presente em boa parte da história da filosofia, até o ponto de constituir o sentido mesmo dessa disciplina, *pelo menos até certo ponto*. Dentre esses postulados, o que mais nos interessa aqui é o primeiro, que Deleuze denomina o “princípio da *cogitatio natura universalis*”; tomando-o simultaneamente como *começo* e *fundamento* (ou seja, princípio) da “imagem do pensamento” a ser criticada, esse Capítulo, que tematiza justamente o que significa *começar* a filosofar, tentará estabelecer em que medida os *começos* coincidem com os *princípios*. De acordo com esse primeiro postulado, o ponto de partida da filosofia consiste, em suas palavras:

na posição do pensamento como exercício natural de uma faculdade, no pressuposto de um pensamento natural, dotado para o verdadeiro, em afinidade com o verdadeiro, sob o duplo aspecto de uma *boa vontade do pensador* e de uma *natureza reta do pensamento* (DELEUZE, 1988, p. 218).

O *problema* do começo da filosofia pode, então, ser formulado a partir do abandono desse primeiro postulado: como é possível uma educação para a Filosofia sem supor um desejo natural pela verdade, decorrente ele mesmo de uma *afinidade* entre o pensamento e a verdade?

A resposta apresentada na seção intitulada O que significa ‘aprender’? é clara: todo aprendizado autêntico (podemos dizer, o aprendizado visto de uma perspectiva transcendental) é uma *violência* feita ao pensamento pelo conflito de suas faculdades. Eis aí uma ideia recorrente de Deleuze, retomada de Nietzsche (mas também de Schelling): pensar é o fruto de uma disciplina, de um adestramento (isto é, de uma *cultura*); é só quando o pensamento se encontra sob o máximo de submissão, coagido por forças que o aniquilam, no risco iminente da destruição, que uma ideia nova é gerada. Aprender é, pois, o *longo* e *paciente* exercício de um confronto. Voltaremos em breve à questão do *tempo* requerido pelo aprendizado; por ora, nos concentremos em determinar a *natureza* desse confronto.

O que violentamente força cada uma das faculdades a pensar aparece sob a forma de um *problema* teórico-prático – ou, dito de outra maneira, aparece

como um signo que deve menos ser *interpretado* do que desenvolvido (a interpretação é descartada porque a atividade hermenêutica supõe, de forma indevida, que os signos são frutos de uma *intencionalidade* subjetiva, quando, na verdade, eles são o que *constitui* a subjetividade). *Desenvolver* um signo, por sua vez, não é propriamente uma atividade, algo que um sujeito *faz*, mas antes uma *contemplação* passiva: em *Diferença e repetição*, Deleuze dá o nome platônico de “Ideia” a essa contemplação do problema. O que é contemplado é um conjunto de singularidades a partir das quais uma individualidade qualquer emerge. É por pensar a singularidade como condição de possibilidade da individualidade que Deleuze caracteriza sua filosofia como sendo uma investigação “transcendental”: o que é contemplado na Ideia é a gênese de uma identidade a partir de diferenças irreduzíveis presentes nas múltiplas singularidades que a constituem. O “problema” não designa, portanto, uma carência subjetiva de conhecimento, mas sim a positividade virtual copresente ao que existe atualmente (SASSO; VILLANI, 2003, p. 289). Se o próprio mundo, entendido como a unidade inextricável de atualidade e virtualidade, é o problema, então cabe à Filosofia menos solucioná-lo do que formulá-lo, isto é, constituir um mundo através da enunciação de um problema, contemplando as singularidades que só tardiamente, no nível da representação, se articulam como identidades fixas. Do ponto de vista da representação de identidades fixas, as diferenças não são entendidas positivamente, mas apenas como negações determinadas relativamente a elas – ou seja, como manifestações derivadas, segundas. Um ponto importante surge aqui: se o problema é colocar o problema (SASSO; VILLANI, 2003, p. 290), então a filosofia, que se dedica a formulá-lo, revela-se como uma *tarefa infinita*. O problema é aquilo que, sendo o “fora” do pensamento, o força a pensar e, por isso mesmo, permanece sempre inesgotável. Esse “fora”, por sua vez, não deve ser compreendido como a reintrodução de uma entidade transcendente qualquer, mas como o que é envolvido pelas dobras do pensamento e da linguagem em um plano de imanência – dito de outra maneira, o “fora” é sempre um limite posto no e pelo pensamento, limite esse do qual ele sempre se aproxima sem jamais alcançá-lo.

Aqui, podemos certamente ser tomados por uma espécie de *vertigem*; afinal, se o problema da aprendizagem da filosofia constitui o cerne da própria filosofia, não sendo ela mesma nada além do que esse problema desenvolvido infinitamente, ao mesmo tempo parece ser impossível ensi-

ná-la. Particularmente, parece ser impossível haver algo como uma *didática para a Filosofia*, pois uma ciência que tratasse de determinar os métodos para produzir conceitos teria de pressupor a “naturalidade” do próprio pensamento, de tal forma a *moldar* essa “capacidade natural” de acordo com o que ela conseguir determinar previamente acerca dessa “natureza”. Ou seja, ao abandonarmos o primeiro postulado da “imagem do pensamento”, o que abandonamos ao mesmo tempo foi a possibilidade de determinar um método qualquer para adestrá-lo (embora não tenhamos, com isso, abandonado a ideia mesma de adestramento) e tal impossibilidade é apenas o outro nome do infinito que mede a dimensão do campo filosófico¹.

Diante disso, é preciso não cair na tentação de propor uma saída fácil, que pretenda se desviar da tensão colocada por esse problema, em um gesto “tolerante” em sua anarquia só aparentemente contestadora, mas que na realidade é apenas autoindulgente ao extremo. Essa saída fácil quer justamente *evitar o problema*, reduzindo o pensamento pedagógico de Deleuze à mera banalidade de palavras de ordem vazias, tais como: “Nada de receitas prontas, que cada professor de filosofia dedique-se a criar conceitos!”. Ora, se Deleuze não está dizendo essa trivialidade, se a impossibilidade da didática não se resume a um apelo ingênuo à “criatividade” dos professores, então a filosofia deleuziana *deve* poder nos guiar na formulação do problema que envolve a complexa noção de “criação de conceitos”.

Um guia nesse território pode bem ser a *prática pedagógica* do próprio Deleuze, primeiramente como professor do Liceu no interior da França e depois como professor universitário, na Sorbonne em Lyon e, finalmente, em Vincennes. Entenda-se bem: não se trata aqui de contrapor a “teoria” à “prática” de Deleuze, de modo a extrair dessa última uma espécie de *controle*

¹ A escrita de Deleuze revela-se acerca desse ponto como um eco do que Maurice Blanchot escrevera anos antes: “As ações humanas não podem, porém, acontecer no infinito: todas elas pressupõem um mundo finito, um começo e um fim claramente determinados” (BLANCHOT, 2010, p. 257). Nesse contexto, é o infinito que se revela como muito pouco e que arruína toda possibilidade de ação: “A influência do escritor está ligada a esse privilégio, o de ser senhor de tudo. Mas ele é senhor apenas de tudo, só possui o infinito, o finito lhe falta, o limite lhe escapa. Ora, não agimos no infinito, não realizamos nada no ilimitado, de maneira que, se o escritor age bem realmente produzindo essa coisa real que se chama livro, desacredita também, com esse ato, qualquer ato, substituindo o mundo das coisas determinadas e do trabalho definido por um mundo onde *tudo é agora* dado...” (BLANCHOT, 1997, p. 305).

empírico para a primeira ou de *modelo* a ser emulado. A prática pedagógica a ser examinada deve ser compreendida, ao contrário desse modelo moralizante-positivista, sob um duplo registro: em primeiro lugar, como um conjunto de *discursos* sobre o ensino da Filosofia (discursos de Deleuze, de seus alunos e orientandos, de seus colegas e superiores hierárquicos nas instituições de ensino, etc.); em segundo lugar, como a expressão de uma concepção de filosofia que não separa teoria e prática em dois campos distintos.

Começamos, como convém, *pelo fim*. Quando chegou à Universidade de Vincennes, em 1970, o Departamento de Filosofia ainda encontrava-se no auge das disputas ideológicas que reverberavam maio de 68; nesse período, as aulas de Deleuze eram frequentemente interrompidas por grupos de estudantes maoístas, que identificavam em sua teoria um retrocesso burguês inaceitável no ambiente livre das assembleias permanentes de então. Em um desses confrontos, reportado por um de seus alunos na época, um membro do grupo maoísta o interpela energicamente; eis o que o jovem revolucionário lhe diz nessa ocasião: “Bom, Deleuze, é muito agradável o que você faz, mas você fala sozinho diante de uma plateia de admiradores subjugados! Veja a corte que tem diante de você. Eles estão de boca aberta! Não dizem nada! É essa sua prática. Defina para nós sua prática”². As reações de Deleuze chegavam no máximo à ironia: ele nunca perdeu a calma com os estudantes que o confrontavam. Mas, de fato, o *conteúdo* do curso inicial que ele ministrou entre 1970 e 1971, naquela Vincennes efervescente, estava afastado das práticas vitais dos estudantes de então: ele versava sobre a “Lógica de Spinoza” (DOSSE, 2010, p. 286)³. O *estilo* do curso também era pouco usual para os ares da época, aproximando-se mais daquele que era comumente adotado na vetusta Sorbonne: ao invés de uma aula interativa, dialógica, Deleuze insistia, apesar das constantes interrupções, em manter o registro de uma “aula magistral”, o que corresponde, na França, a um curso desenvolvido como uma série de palestras formais, ou seja, um discurso que emana de uma fonte determinada, e que percorre uma só direção assimétrica, do mestre para os alunos. É verdade que Deleuze algumas vezes refere-se aos primeiros anos em Vincennes como uma espécie de festa permanente – por exemplo, ainda em 1973, mas já com certo olhar retrospectivo,

² Depoimento de Philippe Mengue reportado em Dosse (2010, p. 301).

³ E também sobre “Lógica e desejo”.

ele afirma, na famosa *Carta a um crítico severo*: “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). Esse contexto polêmico contra o “crítico severo” pode explicar, em certa medida, a ênfase que essa *Carta* dá aos aspectos positivos da estrutura pedagógica liberal de Vincennes, especialmente se comparada à rigidez e hierarquia das relações de ensino tradicionalmente vigentes na França. Estrategicamente, as características peculiares dessa instituição de ensino serviam para ele como uma maneira de resistir ao academicismo e à preponderância da história da filosofia na universidade francesa. Entretanto, há uma razão mais profunda para esse elogio da multiplicidade que ultrapassa o contexto institucional da época: como veremos adiante, o elogio da heterogeneidade do público (composto por estudantes de filosofia, mas também por artistas plásticos, médicos, psiquiatras, cineastas, pessoas sem nenhuma formação etc.) é um elemento essencial de sua compreensão do processo de aprendizagem. Será importante notar, particularmente, que tal multiplicidade não se justifica nunca em nome de uma *troca* comunicativa qualquer entre mestre e discípulos – em especial, não se tratava de “ouvir” os estudantes, ser sensível a suas demandas, mas bem justamente o contrário⁴.

Antes disso, porém, nos desloquemos para uma avaliação da atividade docente de Deleuze feita a partir de um ponto de vista mais afastado dos acontecimentos turbulentos do início da década de 1970. Esse olhar é lançado por Deleuze quando ele *já tinha se afastado da atividade do magistério*, no ano seguinte a sua aposentadoria, que aconteceu em 1987, na famosa entrevista, disponível em vídeo, concedida a sua amiga Claire Parnet, e conhecida como *O abecedário de Gilles Deleuze* (DELEUZE, 1996). Na letra “P” de Professor, Parnet lhe pergunta por que apesar dos constantes questionamentos com relação à estrutura pedagógica dos cursos tradicionais de filosofia, ele sempre ministrou suas aulas no estilo “magistral”. Vendo a reação de

⁴ No *Abécédaire* (DELEUZE, 1996), Deleuze conta que seus alunos inventaram um “sistema”, que consistia em lhe passar notas sobre a última aula, nas quais se assinalavam os pontos sobre os quais seria bom voltar, por não estarem muito claros. Deleuze afirma gostar muito desse sistema, pois eles indicavam que os alunos haviam tomado tempo para pensar nos problemas do curso, mas, *en passant*, acrescenta que nunca atendia a esses pedidos.

Deleuze no filme, notamos um certo desconforto com a pergunta, acompanhado da admissão um tanto constrangida dessa sua prática. Nos interessa menos aqui retratar um Deleuze acuado diante de uma pergunta mais difícil do que entender *positivamente* sua preferência por esse modelo de curso – e, mais do que uma “preferência”, esclarece o próprio Deleuze em seguida, trata-se de algo sobre o qual ele *não tinha escolha*. Ou seja, tratava-se de um estilo ligado *necessariamente* à sua concepção de filosofia. Ele começa sua resposta por uma espécie de gaguejar⁵ que, ao invés de exprimir uma negação do que foi dito, manifesta-se como sua afirmação reiterada, como que querendo escapar de si mesma: “Sim, sim, sim”, diz ele, sugerindo em seguida que seria preciso inventar uma outra palavra diferente de “magistral” para caracterizar sua atividade docente, pois tal palavra estava muito ligada à estrutura burocrática das instituições de ensino tradicionais – mas é significativo que essa palavra, pelo menos na entrevista, *não seja encontrada*. O mais próximo de uma palavra que substituísse o termo “magistral” que ele consegue sugerir é a expressão “concepção musical de um curso”. Não se interrompe uma música: é preciso contemplar numa só duração tensa todo o conjunto, de tal modo que as partes se esclareçam umas às outras, retrospectivamente. É por isso, diz Deleuze, que todas as interrupções, e particularmente as perguntas, sempre lhe pareceram “estúpidas” – elas equivalem a pedir a uma orquestra para interromper a execução de uma sinfonia, de tal modo que pudéssemos melhor compreender um de seus movimentos. Ou seja, as perguntas – e, em geral, toda e qualquer interação comunicativa ocorrida na sala de aula – partem do modelo segundo o qual a aprendizagem se dá a partir de uma “*cogitatio natura universalis*”, de um “diálogo” composto por teses e objeções que tornasse a aula uma dialética entre professor e aluno; uma pergunta, no contexto da aula, supõe que mais importante do que o *problema* é a solução, reduzindo assim a relação de aprendizagem a uma falta – a ignorância – que se trataria de suprir. Há, além disso, um segundo aspecto da aula ressaltado por Deleuze nessa entrevista, também ele ligado à sua *duração*: como sua aula, dada uma vez por semana,

⁵ “Gaguejou” é, como sabemos, o título de um dos ensaios sobre literatura que Deleuze publicou em *Crítica e clínica*. Trata-se, nesse texto, de examinar os casos em que “a gagueira já não incide sobre palavras preexistentes, mas ela própria introduz as palavras que ela afeta; estas já não existem separadas da gagueira que as seleciona e as liga por conta própria” (DELEUZE, 1997, p. 122).

dura cerca de duas horas e meia, é impossível que ela seja *compreendida* inteiramente por todos os presentes. Ao invés disso, a aula é apreendida diferentemente pelos diferentes grupos de alunos, numa espécie de atenção flutuante, que ora se concentra aqui – digamos, nos arquitetos presentes – e ora ali – por exemplo, nos filósofos. Pela mesma razão, um curso inteiro é uma totalidade que se estende através de intervalos regulares e que *não pode* ser inteiramente sintetizado.

Cabe ressaltar que essa “concepção musical de um curso” envolve, em suas duas características principais, o conceito de *duração*. Ora, esse último é um elemento essencial do bergsonismo de Deleuze. De fato, é ele que, em *Diferença e repetição*, explica os dois conceitos que formam seu título. O curso é, assim, uma peculiar síntese do tempo, mas que, para ser compreendida em sua dimensão propriamente pedagógica – isto é, como indutora de aprendizado – deve ser pensada a partir de seu aspecto propriamente ontológico, a “terceira síntese do tempo”, na qual o conceito de *repetição* ganha sua determinação plena, a saber, como o *eterno retorno da diferença*. Ou seja, só quando o copertencimento de *diferença e repetição* for manifesto na prática pedagógica, poderemos entender mais precisamente a ideia deleuziana de “criação de conceitos” no contexto do aprendizado.

A referência à prática pedagógica de Deleuze pode ser, novamente aqui, útil. Ainda na entrevista a Parnet e ainda em “P” de Professor, Deleuze insiste em informar que os dias que precediam sua aula semanal eram dedicados a uma intensa “*répétition*”; em francês, essa palavra designa, nesse contexto, um treino – poderíamos traduzi-la pela palavra “ensaio”, como quando nos referimos a um “ensaio teatral”. Mas é significativo – embora o próprio Deleuze não chame a atenção para esse fato – que ela seja a mesma palavra que designa a “terceira síntese do tempo”, na qual o que é “repetido” é a diferença. Parnet chega a manifestar certa surpresa, perguntando-lhe se ele *literalmente* “ensaiava” sua aula diante de um espelho. Deleuze esclarece que não se tratava disso, que a “*répétition*”, no caso de uma aula, tem suas especificidades diante da “*répétition*” do teatro. Em suas longas preparações para a aula, diz Deleuze, tratava-se sempre de “colocar na cabeça” (“*mettre dans la tête*”) todo o conteúdo da aula, de tal modo que, somente então, algo de novo poderia ser produzido na sua “repetição” diante dos alunos – ele usa, para designar esse momento de surgimento do novo, a palavra “inspiração” (“*inspiration*”). Normalmente, Deleuze não lia a aula, nem ao

menos consultava suas fichas preparatórias, mas o que ele dizia tampouco era fruto de uma espécie de improvisação momentânea – ao contrário, era só porque se tratava de “repetir” o que fora preparado através de uma intensa *disciplina* que podia haver interesse e novidade. Como ocorre no caso da arte, o que está em jogo na aula é a junção de uma aparente espontaneidade, conduzida, no entanto, sob a mais estrita *necessidade* e rigor.

A referência a Spinoza impõe-se naturalmente neste momento, pois sua filosofia trata justamente da junção indiscernível entre necessidade e liberdade. Como vimos, o livro *Spinoza e o problema da expressão* foi escrito no mesmo ano de *Diferença e repetição*: o primeiro era a “tese complementar” de seu doutoramento, enquanto o segundo correspondia a sua “tese principal”. Ora, apesar de o livro sobre Spinoza não mencionar o problema da educação, a coincidência, não só de data, mas de suas condições de produção, indica que há uma reverberação essencial entre ambos – uma mesma *duração* as perpassa, e uma pode ser vista como a contraparte virtual da outra. No entanto, a correlação da figura de Spinoza com o problema da educação só é explicitamente feita por Deleuze dois anos mais tarde, em seu livro *Spinoza. Filosofia prática e, mesmo assim, apenas en passant*. É interessante notar que essa relação não é tematizada diretamente a partir da teoria de Spinoza, mas antes a partir de sua *prática* – embora essa distinção entre “teoria” e “prática”, como vimos, não possa ser estritamente mantida (portanto, as mesmas advertências metodológicas feitas acima devem ser retomadas aqui⁶). Deleuze menciona dois acontecimentos que relacionam Spinoza à prática pedagógica: o primeiro deles ocorreu em 1663, quando ele recebeu em sua casa um jovem estudante da Universidade de Leyden, ao qual ensinava a filosofia cartesiana; o segundo episódio aconteceu dez anos depois, e poderia ser antes caracterizado como um evento negativo, um não-acontecimento: trata-se da recusa de Spinoza de aceitar o cargo de professor na Universidade de Heidelberg. Nas duas ocasiões, a relação de Spinoza com o ensino da filosofia é atravessada por uma espécie de recusa ou mesmo repulsa. Será que um exame mais atento desses dois eventos – e, através deles, do modo pelo qual ambos exprimem

⁶ O primeiro capítulo de *Spinoza. Filosofia prática* tem por título “La vie de Spinoza” – mas, contrariamente a uma fórmula editorial corriqueira, não se trata, no livro de Deleuze, de apresentar “fatos objetivos” para “situar” um pensamento que viria exposto logo a seguir: a *vida* de Spinoza é descrita a partir de seu pensamento, e esse último é caracterizado, desde o título do livro, como uma filosofia *prática*.

o problema da aprendizagem em Spinoza – poderia nos ajudar a esclarecer a formulação do mesmo problema em Deleuze?

Começemos, desta vez, pelo início. Em uma carta ao “jovem amigo” Simon de Vries, que havia lhe escrito pouco antes afirmando invejar o estudante que habita em sua casa, recebendo dele lições de filosofia, Spinoza lhe responde que não há nenhuma razão para invejar Casearius – é esse seu nome – pois “na realidade”, escreve Spinoza, “ninguém jamais foi para mim mais odioso! Jamais fui mais desconfiado de alguém do que dele!”, para pedir em seguida: “Portanto, gostaria que tu e nossos amigos sejais advertidos de não lhe comunicar minhas opiniões antes que ele chegue a uma idade mais madura. No momento, ele é muito *infantil*, inconsequente com ele mesmo, mais preocupado com a novidade do que com a verdade”⁷. É curioso notar, primeiramente, que o estado “infantil” de Casearius é o motivo da reticência – e até mesmo do “ódio” – em relação a ele, embora de Vries seja também jovem, mas já sábio (“*doctissimo juveni*”, diz o cabeçalho da carta). O segundo ponto notável relaciona-se à advertência de não lhe *comunicar* suas opiniões – Spinoza limita-se a ensinar-lhe a Filosofia de Descartes, lições essas que, no mesmo ano, serão publicadas sob a forma de seu primeiro livro, os *Princípios da filosofia de Descartes*.

No entanto, a ideia de que o filósofo tem interesse em comunicar a verdade e em tornar os demais homens filósofos é constante na obra de Spinoza, assim, na demonstração da Proposição 37 da Parte IV da *Ética*, lemos que “O bem ao qual aspira para si cada homem que segue a virtude, ele o desejará para todos os outros homens, e tanto mais quanto ele possuirá um maior conhecimento de Deus”. O que essa Proposição pretende demonstrar é que o desenvolvimento da razão pressupõe um ambiente social favorável, sem o qual o intelecto individual de cada um de nós não poderia se manifestar plenamente. Mas o problema pedagógico é aqui apenas esboçado, sem ser diretamente enfrentado. É no *Tratado teológico-político* que a questão sobre a relação da filosofia com a não-filosofia – o domínio das crenças ditas “naturais”, formado basicamente por sistemas da superstição – é claramente formulada. Nesse livro, é tematizada a comunicação da verdadeira religião ao vulgo, mesmo que para isso seja preciso adaptar-se às suas opiniões e falar sua linguagem. A concepção spinozana acerca da

⁷ Carta 9, iv 42b (SPINOZA, 1987, meu grifo).

verdadeira religião implica, simultaneamente, que a sabedoria é reservada a poucos, de tal modo que apenas uma elite intelectual a adotará movida somente pela razão, e que a salvação pela obediência reservada à multidão é, no entanto, um desejo racional do sábio. O *Tratado* examina os dogmas da “verdadeira religião” a partir de um duplo ponto de vista, sintetizado, porém, na unidade superior de um de seus polos constitutivos: por um lado, trata-se de descrever o funcionamento da imaginação em seu registro próprio; por outro lado, trata-se de demonstrar, do ponto de vista absoluto da razão, que a imaginação revela doutrinas importantes relacionadas à “verdadeira religião”, coincidentes com as mesmas doutrinas sobre a salvação que o filósofo é capaz de demonstrar racionalmente.

Mas *para quem* escreve Spinoza no *Tratado teológico-político*, qual é seu leitor? Não pode ser o filósofo totalmente esclarecido, pois ele tem acesso à lei divina pelo intelecto puro, sem precisar do auxílio da imaginação; não é tampouco o vulgo, guiado pela imaginação e, nos piores casos, tomado por superstições. Spinoza pressupõe uma perspectiva de leitura complexa: seu leitor precisa ser um homem racional (um cartesiano, provavelmente) que ainda não compreendeu, entretanto, a necessidade de salvação do vulgo nem a possibilidade de reconhecer a verdade lá onde ela parece estar ausente, na imaginação. Curiosa injunção: visando a salvação do vulgo, o livro não o tem, no entanto, como seu destinatário, mas sim o filósofo racionalista que pode se perder entre o dogmatismo e o ceticismo. Sendo assim, a questão central do livro é: como um filósofo deve se portar diante do domínio não-filosófico? O leitor cartesiano tem uma deformação oposta à do vulgo: ele delira ou sonha com a razão, por uma espécie de desmedida que o faz, ao estudar racionalmente a imaginação, querer racionalizá-la e eliminar dela sua lógica de articulação própria. Nesse sentido, tanto o teólogo, que submete a razão à fé, quanto o filósofo racionalista, que submete a fé à razão, erram. De um extremo ao outro desse erro, as posições vão do ceticismo teológico ao dogmatismo filosófico: “Um com razão, outro sem ela, vão ambos, por certo, ensandecer” (SPINOZA, 2008, p. 224). O *Tratado* situa-se no território inóspito da linha que divide a racionalidade de um domínio que a exclui, pré-racional – o que o *Tratado* reclama é um leitor que saiba identificar, principalmente em épocas de crise das justificações filosóficas do campo político, de que forma a razão emerge do e enraíza-se no que lhe é oposto, a imaginação, e deve ser *pensada* a partir dela. Portanto, mais do

que exemplo de livro engajado, escrito na urgência de intervir diretamente na crise política da Holanda de seu tempo presente, o *Tratado* é uma tentativa de refletir filosoficamente sobre o domínio que atemporalmente instaura a crise que dá origem à própria razão, domínio esse que precede e contrasta com a própria filosofia – a saber, o campo imaginativo. Esse último é ao mesmo tempo o único impedimento à descoberta da verdade e a condição inicial da qual todo conhecimento legítimo deve emergir, distinguindo-se dele. O *problema* central desse livro era, portanto, o seguinte: como pensar filosoficamente a não-filosofia sem reduzi-la, como Maimônides, à própria filosofia? Como manter a positividade da imaginação sem destruir sua inteligibilidade pela razão? É com esse dilema que Spinoza encerra o primeiro grande movimento demonstrativo do *Tratado*, no capítulo XV. Sua solução envolve em grande medida uma concessão da própria filosofia em relação ao campo imaginativo: como o fenômeno religioso ultrapassa os limites do entendimento humano, não cabe ao filósofo *demonstrar* que a religião pode conduzir o vulgo à salvação, mas apenas conceder a essa possibilidade uma certeza moral, equivalente à dos próprios fiéis. Movido por seu desejo racional de que o vulgo seja salvo através da imaginação, o filósofo, diante da não-filosofia, dá a ela sua adesão não-racional – embora, deva-se notar, só possa fazê-lo depois de discriminar racionalmente a imaginação da razão.

Mas essa posição diante do “conhecimento imaginativo” parece comprometer Spinoza com uma visão radicalmente *negativa* da pedagogia: não seria possível “conduzir” o não-filósofo ao estado de ser filósofo, mas no máximo *esperar* que ele chegue a uma forma menos nociva de ignorância. De fato, logo após informar a de Vries que Casarius é “odioso” porque não compreende a verdade, Spinoza acrescenta: “Mas espero que ele corrija *por si mesmo* esses vícios pueris daqui a poucos anos. E mesmo, pelo que posso julgar a partir de sua disposição *natural*, tenho isso quase por certo. Suas disposições encorajam-me, pois, a *amá-lo*”⁸. É o que ele pode vir a ser que o faz amá-lo; é a um “Casarius virtual” que ele visa. Por ora, entretanto, a relação com o “Casarius atual” é negativa, ou pelo menos comporta uma “flutuação afetiva”, que vai do ódio ao amor⁹. Além disso, Spinoza espera

⁸ *Carta 9*, iv 42b (SPINOZA, 1987, grifo meu). É notável que, diferentemente de Deleuze, Spinoza aceite a noção de uma “disposição natural” (*cogitatio natura universalis*) para a verdade; essa é uma das grandes diferenças entre as teorias de ambos.

⁹ Como é bem sabido, o tema da “flutuação afetiva” é central na Parte III da *Ética*, que trata

que Casearius se “corrija *por si mesmo*”, de acordo com suas disposições inatas; nenhum *processo* de aquisição do saber é delineado nesse momento¹⁰.

O segundo evento relevante na relação de Spinoza com as instituições de ensino é sua recusa em assumir a cátedra de Filosofia que o Príncipe Eleitor lhe oferece na Universidade de Heidelberg; comentando essa recusa, Deleuze afirma que:

Spinoza faz parte dessa linhagem de ‘pensadores privados’ que re-vertem os valores e fazem a filosofia a golpes de martelo, e não a de ‘professores públicos’ (aqueles que, seguindo o elogio de Leibniz, não tocam nas opiniões estabelecidas, na ordem da Moral e da Polícia) (DELEUZE, 1981, p. 20).

Há dois pontos curiosos nesse comentário de Deleuze: o primeiro é que ele não opõe o título de “professores públicos” ao de “*professores privados*”, mas sim ao de “*pensadores privados*”; ora, o próprio Deleuze já havia analisado, pouco antes, a atividade de Spinoza como “professor privado” de Casearius (ainda que essa função fosse desempenhada fora da Universidade, desacompanhadas das relações institucionais que regiam, no século XVII, a profissão de “professor público”), o que torna significativa sua omissão no contexto dessa nova oposição. Comentando essa atividade, Deleuze nota que, com a publicação de seu curso sobre a filosofia cartesiana para Casearius,

termina a obra ‘professoral’ de Spinoza. Poucos pensadores”, continua Deleuze, “escapam da breve tentação de ser professores de suas

da teoria das paixões.

¹⁰ A ausência de mediações, característica da apreensão intuitiva, “terceiro gênero de conhecimento”, é enfatizada por Deleuze em seu comentário de Spinoza: ele sugere que a própria obra magna de Spinoza, *Ética*, considerada como um ente singular, tem sua individuação dada pelas relações variáveis de velocidade e lentidão (assim como, segundo Spinoza afirma nos Lemas que seguem a Proposição 13 de sua Parte II, a individuação dos corpos complexos é dada por uma relação de movimento e repouso, velocidade e lentidão de suas partes). Além disso, relações de simultaneidade e de sucessão dão ao livro uma espécie de estrutura semelhante a um “plano de composição musical” (DELEUZE 1981, 170). Como vimos acima, para Deleuze, as aulas, e um curso como um todo, também devem obedecer a essa “concepção musical” para existirem como “coisas singulares”.

próprias descobertas, tentação seminária de um ensino espiritual privado. Mas o projeto e o começo da *Ética*, desde 1661, fazem Spinoza passar a uma outra dimensão, a um outro elemento, que, veremos, não pode mais ser aquele de uma ‘exposição’, ainda que metódica (DELEUZE, 1981, p. 15).

Haveria então, segundo Deleuze, uma incompatibilidade entre a docência e o pensamento? O segundo ponto curioso a ser notado nesse comentário surge justamente no contexto desse questionamento: trata-se de notar que o próprio Deleuze foi um “professor público”, e nem por isso endossou “a Moral e a Polícia”; tampouco parecia haver, de seu ponto de vista mais geral, uma espécie de incompatibilidade entre a atividade docente e a do pensamento. Como, então, a inserção institucional do próprio Deleuze pode ser compreendida? Haveria, para ele, dois “estilos” de docência, uma que se ocupa de “exposições” e uma outra, dedicada à *criação*?

Ainda no livro *Spinoza. Filosofia prática*, no glossário que dedica à obra spinozana, Deleuze alude, no verbete dedicado ao “Método” (DELEUZE, 1981, p. 115-118), à impossibilidade de se “conduzir” alguém ao pensamento filosófico. De acordo com um procedimento comum em sua filosofia, Deleuze expõe o método spinozano segundo uma tríade não-dialética de “momentos”: há uma primeira máxima, segundo a qual é preciso “não nos empenharmos em conhecer algo, mas nos empenharmos em compreender nossa potência de conhecer” – a isso Deleuze chama de “aspecto formal do método”, dado pela dimensão reflexiva da ideia. O segundo aspecto não é formal, mas conteudístico: a ideia exprime sua causa – trata-se, portanto, de uma etapa regressiva do método, que vai dos efeitos para a causa, até a “causa primeira”, Deus. Finalmente, ao chegarmos ao terceiro princípio, tudo muda: trata-se agora de uma síntese progressiva, etapa do método que reúne as outras duas; as ideias, desde então, *encadeiam*-se umas às outras a partir da ideia de Deus, na medida em que elas *exprimem* esse último e se *explicam* pela nossa potência de compreender (DELEUZE, 1981, p. 117). “Encadeamento”, “expressão” e “explicação”: esses três aspectos unem-se no “terceiro gênero de conhecimento” e dão ao método geométrico seu valor ao mesmo tempo propedêutico e de ultrapassamento das “ficções” e das “generalidades” (DELEUZE, 1981, p. 118), das quais necessariamente partimos. Mas em que sentido o que é *ficcional* pode conduzir ao que é *real*, e o que é *geral* ao que é *singular*? No

Tratado da correção do intelecto, Spinoza dizia que o verdadeiro método – em oposição ao método cartesiano – deveria chegar “o mais rapidamente possível” à “ideia verdadeira dada”, a partir da qual toda a Filosofia seria desenvolvida imanentemente, sem espaço para dúvidas ou para o erro. Qual é, no entanto, o espaço a ser percorrido nessa rapidez? Como medir sua velocidade ideal? Na *Ética*, tal espaço parece ser aquele demarcado pelas dez primeiras Proposições da Parte I, que conduzem à ideia verdadeira de Deus na Proposição 11. Ao final, revela-se que a ideia de Deus já era desde sempre o ponto de partida absoluto, e que esses momentos “anteriores” eram apenas o movimento mesmo de seu progressivo esclarecimento e de sua autoexposição¹¹. Mesmo aí, porém, o alvo não é o público não iniciado em filosofia, mas sim os filósofos, principalmente os cartesianos, ainda não suficientemente esclarecidos, mas já instalados *no interior* da filosofia. Contra a ideia de método de Descartes, que teve tanta influência no desenvolvimento do pensamento pedagógico europeu, para Spinoza a chegada à Filosofia parece sempre ser uma questão de “tudo ou nada”, de uma *intuição* que nos coloca, *de um só salto*, em seu interior. Nenhum caminho, nenhuma didática, parecem ser possíveis.

Para o Deleuze de *Diferença e repetição* também há esse “salto mortal”: afinal, a “terceira síntese do tempo” não é a única em que se produz o “eterno retorno”, isto é, a presença da *eternidade*, daquilo que, de uma só vez, *sem processo*, nos instala na diferença e no *imprevisível*? Mas há uma distinção importante entre Spinoza e Deleuze, que diz respeito justamente à função que a ideia do que é *exterior* à filosofia desempenha nesse aprendizado sem processo – poderíamos dizer, um aprendizado sem a contrapartida do ensino.

Para esclarecer essa distinção entre Spinoza e Deleuze, proponho que recorramos a um dos *mestres* desse último – e de toda sua geração. Eis um mestre peculiar, sem cátedra, que nunca quis ocupar um lugar institucional na academia, mas que, por isso mesmo, a soube pensar – justamente – “de fora”. Trata-se de Maurice Blanchot. Em seu ensaio intitulado “O pensamento e a exigência de descontinuidade” (BLANCHOT, 2001), ele sugere

¹¹ Isso fica claro quando nos recordamos de que a primeira Definição da Parte I da *Ética* – a de “causa de si” – já demanda do leitor, desde a primeira sentença do livro, que se coloque do ponto de vista da razão pura, livre dos preconceitos imaginativos. Afinal, no contexto mental governado por esses últimos, a ideia mesma de um ente que causa sua própria existência não faz sentido: tudo o que a imaginação concebe é o regime das causas transitivas em um fluxo temporal.

que a *forma* do pensamento filosófico é, desde algum tempo, o ensino. O que significa essa identidade formal? Em primeiro lugar, diz Blanchot, trata-se da forma institucional da Universidade: a partir da Idade Média, a figura do pensador e a do professor passaram desde então a identificar-se. Ora, um dos principais traços formais do ensino (quer seja ele universitário ou não) é a distinção institucionalizada entre mestre e discípulo. Em um movimento de inversão não-dialética característica de seu estilo, Blanchot investe essa forma institucional, *no caso específico da filosofia*, de uma função que, ao invés de travar o pensamento, o possibilita: há uma espécie de “anomalia” que afeta esse espaço institucional (BLANCHOT, 2001, p. 32) – que *sempre está lá*, mesmo no caso do ensino filosófico o mais tradicional – revelando a “distância infinita” entre professor e aluno. De fato, prossegue Blanchot, a distância do primeiro para o segundo não é a mesma que existe entre o segundo e o primeiro: a primeira delas, a relação entre professor e aluno, é assimétrica, irreversível, incomensurável porque *os coloca em tempos diferentes*. Em uma sala de aula, o professor não é contemporâneo a seus alunos. Esse abismo desempenha a função de fornecer uma medida para “todas as outras distâncias e todos os outros tempos” (BLANCHOT, 2001, p. 33). Entendamos bem: Blanchot não está propondo que o professor se constitui como um modelo a ser emulado, pois entre a cópia e o modelo a distância tem de ser finita – de que outra forma quem copia poderia *ver* o original? Estamos muito longe também de qualquer interação comunicativa, a qual também supõe a finitude. Não se trata tampouco de supor que o professor detém – por sua experiência e estudos – um saber acumulado que deveria ser transmitido a seus alunos. O que o infinito introduz na relação pedagógica é a relação com o “fora” do pensamento, aquilo em direção ao qual ele se move e que não pode ser alcançado sem destruí-lo. Diante dessa aporia, a de um pensamento que nunca pode avançar sem se aniquilar, há apenas duas opções, diz Blanchot. Ambas derivam da necessidade de não hipostasiar a relação pedagógica – essa “relação” peculiar que é, propriamente, *ausência de relação* – o que só pode ser evitado pelo uso de *uma linguagem na qual a própria linguagem estivesse em questão* (BLANCHOT, 2001, p. 34). Eis as alternativas exclusivas e, para Blanchot, exaustivas, disponíveis para se tentar evitar esse erro *linguístico*¹² que é a ideia de uma didática, ou seja, de

¹² Em seu texto sobre Blanchot, intitulado *O pensamento do fora (Dits et écrits, I, p. 518-*

um método pedagógico: ou bem se produz um “discurso da continuidade”, no qual o pleno da palavra pretende esgotar tudo, reabsorvendo em si mesmo a própria exterioridade (lembremos de Spinoza e de seu esforço para pensar o não-filosófico filosoficamente), ou bem se produz um “discurso da descontinuidade”, da palavra plural e dos fragmentos. Tudo seria simples se pudéssemos *optar* por uma dessas duas alternativas, mas isso, segundo Blanchot, é impossível. As duas direções se impõem a nós alternadamente, sem que possa haver uma síntese pacificadora *entre elas*. A ruptura e a plenitude do campo de tensão resultante da diferença infinita entre mestre e discípulo (BLANCHOT, 2001, p. 34) tornam impossíveis as *mediações* e, portanto, as *escolhas*. Por um lado, a exigência de continuidade, desejo institucional por excelência, corre o risco de apagar a existência do “fora” da linguagem pedagógica; por outro lado, a exigência de descontinuidade corre o risco de eliminar qualquer compreensão possível, introduzindo em seu lugar o mero disparate da pluralidade. O verdadeiro desafio consiste em manter a relação e indicar como a distância infinita é a condição de possibilidade do significado do discurso. Trata-se de procurar um espaço em que a continuidade seja suficientemente contínua, e a descontinuidade suficientemente descontínua (BLANCHOT, 2001, p. 35). Eis aí uma continuidade que permitiria que a ruptura emergisse como o sentido da linguagem: nela se daria “imediatamente” a continuidade do real e do imaginário, e isso aconteceria *imaginariamente*. A linguagem passaria então a ser um murmúrio contínuo sob as enunciações particulares, determinado pela decisão de um vazio inicial que a transformaria em problema permanente, ao invés de busca de soluções (BLANCHOT, 2001, p. 37). A conclusão que se pode tirar daí é, como admite o próprio Blanchot, “perturbadora” e “confusa” (BLANCHOT 2001, p. 38): “por que o homem, supondo que o descontínuo lhe seja consubstancial e seja sua obra, não revelaria que o *fundo das coisas* ao qual, de alguma maneira, é necessário que pertença, não tem menos a ver com a exigência de descontinuidade do que com a da unidade?” (BLANCHOT, 2001, p. 38). Esse é, segundo Blanchot, o verdadeiro *problema* – e notemos aqui uma das origens desse conceito tão importante para Deleuze.

539), Michel Foucault mostra justamente que o pensamento do “fora” é um problema linguístico: nesse tipo de experiência condicionadora da linguagem, “o ser da linguagem só aparece para si mesmo na desaparecimento do sujeito” (FOUCAULT, 1994, p. 521).

Infinitamente distante de Blanchot, Deleuze busca na Filosofia, e não na Literatura, esse meio termo inexistente entre continuidade e descontinuidade – e nisso ele se afasta de Spinoza, o filósofo da continuidade por excelência. Devendo enunciar uma palavra que já foi dita, que se encontra em si desde a primeira vez como *repetição*, seria preciso renunciar não apenas a uma dialética conciliadora, mas à própria ontologia – ou seja, ao discurso sobre o ser. Discurso peculiar que está condenado a destruir-se a si mesmo, a filosofia teria sempre de recomeçar sua destruição.

O que seria então a peculiar “criação de conceitos” que ocorre – que *pode* algumas vezes ocorrer – no espaço da aula? Há um investimento institucional, sem dúvida, ainda que um movimento anti-institucional deva esforçar-se por reduzi-lo ao mínimo possível e é interessante notar, sobre esse ponto, que Deleuze não reconhece nenhuma diferença entre as aulas que ele ministrou no Liceu e as da Universidade. Ou seja, nenhuma concessão, nenhuma tentativa de tornar a filosofia “mais fácil” ou “mais evidente”, assim como a música é executada da mesma forma para especialistas e não especialistas. Sem dúvida há, para Deleuze, a ideia de que é preciso pensar levando o pensamento até seu limite, este “fora” de si que o condiciona. Isso significa precisamente usar uma linguagem que ponha em questão a si mesma. O “problema da aula”, afinal de contas, *é sempre linguístico*. Note-se bem: não se trata de produzir um discurso hesitante, nem de um flerte com o ceticismo, ou menos ainda com um “relativismo” generalizado – nada está mais distante desse questionamento da linguagem do que a paz confortadora da *igualdade e da indiferença das vozes*. Buscar o “fora” da linguagem não significaria, *não poderia significar*, tampouco, introduzir na relação pedagógica o pensamento de “outras” coisas: por exemplo, falar “de” arte, “de” cinema, “da” vida cotidiana dos estudantes, “de” política. Arte, política, cinema, todas essas coisas, quando são abordadas do ponto de vista da filosofia, só podem ser unicamente desde sempre filosofia (o que é “filosofia da arte”, se pergunta Schelling, senão a própria filosofia, eternamente recomeçada?); é preciso que elas surjam no interior da filosofia como sua diferença. Daí se segue que não há, na aula, nenhuma distinção entre forma e conteúdo, entre o estilo da locução e o objeto tematizado, entre teoria e prática. Toda filosofia é apenas um pensamento sobre a filosofia – quem a *ouve* pela primeira vez, portanto, já tem de habitá-la desde sempre, repeti-la. Ninguém “ouve” o professor

porque ele não é contemporâneo dos alunos: ele fala com as paredes, para usar um gracejo sério de Lacan. E sua palavra circula por uma multiplicidade de “ouvidos”, multiplicidade essa que é sempre maior do que o número de alunos presentes, pois envolve as singularidades subindividuais que constituem a audiência.

Podemos agora então enunciar mais claramente o que é uma aula para Deleuze: ela é a recondução de cada aluno à sua solidão, através de um conflito violento que surge a partir da afirmação de um discurso que não tem nada de “relativista” – pois é no limiar de sua destruição, como já ensinou Schelling, que advém a afirmação mais categórica de uma singularidade. É preciso habitar o espaço ainda inexistente entre o discurso da continuidade e o da descontinuidade, onde cada um deles é a repetição do outro – ou melhor, é preciso chegar à continuidade a mais perfeita para que a descontinuidade emergja em toda sua força. Esse espaço inexistente é a própria solidão – e toda pedagogia só visa construí-la, isolá-la do mundo da comunicação. Entendamos bem: o movimento em direção à solidão não é um movimento de “interiorização” subjetiva, mas bem seu contrário¹³. Trata-se de produzir, *do exterior*, o movimento em direção a esse limite que, no entanto, nunca é alcançado – e, sobretudo, o movimento de *reconciliação* dos alunos com sua

¹³ Em um texto muito citado e pouco compreendido, Deleuze nos avisa que “quando se trabalha está-se forçosamente numa solidão absoluta. Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Há apenas trabalho nas trevas, e clandestino. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, de fantasmas nem de projectos, mas de encontros. *Um encontro, é talvez o mesmo que um devir ou umas núpcias*. É do fundo dessa solidão que se pode dar qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e por vezes sem as conhecer nem as ter jamais visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. Todas estas coisas têm nomes próprios, mas *o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Designa um efeito, um zigzague, alguma coisa que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial: ‘efeito Compton’, ‘efeito Kelvin’*. Dizemos o mesmo a propósito dos devires: não é um termo que devém o outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois uma vez que não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem a sua direcção própria, um bloco de devir, uma evolução a-paralela [...] sempre ‘fora’ e ‘entre’” (DELEUZE, 2004, p. 17). A incompreensão que cerca muitas citações desse trecho reside na interpretação equivocada desse tipo de “encontro” a partir de um ideal ainda atrelado ao modelo *comunicacional*, como se se tratasse de alcançar uma *comunicação* mais perfeita, elevada a um nível mais elevado, na qual uma *comunidade* fosse enfim encontrada. Ao contrário, não há nada em *comum* em um encontro: só repetição da diferença, *na solidão*.

própria solidão. Essa é *a única coisa* que pode ser “ensinada” pelo professor – mas tal “ensino” não é algo que se comunica, sendo antes a distância infinita entre professor e aluno. O que impulsiona esse movimento só pode ser a exposição de um pensamento novo – quer ele seja produzido pelo próprio professor/filósofo, quer seja retomado da história da filosofia e desenvolvido na emergência de sua novidade. É nesse sentido que *estilo de exposição e conteúdo exposto* coincidem: trata-se não de comunicar um conteúdo, mas de expressá-lo através de uma linguagem que lhe seja adequada e que, ao mesmo tempo, se questione a si mesma – através de uma linguagem, em suma, que ainda não foi inventada. O problema que é, pois, recolocado sempre de novo em cada aula é o evento singular de sua realização linguística, *vocal*, do questionamento da linguagem pela linguagem visando o “fora”. Que esse “fora” só possa se dar a partir de uma torção da linguagem sobre ela mesma, isso indica menos a presença de uma metalinguagem do que o exercício – a disciplina – de tornar a linguagem *expressiva*.

Mas então poderíamos terminar esta exposição nos deslocando por um momento da elucidação do problema da educação em Deleuze para a formulação de um problema *para* o próprio Deleuze: e se abandonássemos de vez a ideia de “fora”? E se essa ideia for ainda um resto de metafísica, de teologia negativa, preso como fiapos nas tramas de nossa linguagem? Nesse caso, talvez Blanchot tivesse razão, afinal de contas (mas por razões que ele não poderia, porém, aceitar inteiramente): nesse caso, dar aula de filosofia seria dizer o fim da própria filosofia, desmontar os seus discursos e expor suas partes disjuntas ao olhar frio do historiador.

Referências

- BLANCHOT, Maurice. L’infini et l’infini. In: _____. *La condition critique. Articles 1945-1998*. Les Cahiers de la NRF. Paris: Gallimard, 2010. 502 p.
- _____. O pensamento e a exigência de descontinuidade. In: _____. *A conversa infinita I. A palavra plural*. Tradução de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2001. p. 29-40.
- _____. A literatura e o direito à morte. In: _____. *A parte do fogo*. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 330 p.

DELEUZE, Gilles. *Spinoza*. Philosophie pratique. Paris: Éditions de Minuit, 1981. 177 p.

_____. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 499 p.

_____. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. 232 p.

_____. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. 176 p.

_____. *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. Entrevista feita por Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vidéo Éditions Montparnasse, 1996.

_____; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio d'Água, 2004. 179 p.

DOSSE, François. *Gilles Deleuze & Félix Guattari. Biografia cruzada*. Tradução de Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010. 440 p.

FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*, I: 1954-1988. Paris: Éditions Gallimard, 1994. 847 p.

SASSO, Robert; VILLANI, Arnaud (Org.). *Le vocabulaire de Gilles Deleuze*. Paris: Série Spéciale de la revue *Noésis*, N° 3, 2003. 376 p.

SPINOZA, Baruch. *Epistolae Doctorum Quorundam Virorum. Et Auctoris Responsiones; Ad aliorum ejus Operum elucidationem non parùm facientes*. Editado por Carl Gebhard. In: *Opera IV. Im Auftr. d. Heidelberger Akad. d. Wiss.* Heidelberg: Winter, 1987. 341 p.

_____. *Tratado teológico-político*. Tradução de Diogo Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 375 p.

Data de registro: 02/07/2013

Data de aceite: 22/01/2014