



HAL
open science

Por uma educação liberadora : alianças conceituais entre Deleuze e Bergson

Paola Sanfelice Zeppini

► To cite this version:

Paola Sanfelice Zeppini. Por uma educação liberadora : alianças conceituais entre Deleuze e Bergson. Education. Normandie Université; Universidade estadual de Campinas. Faculdade de educação, 2017. Portuguese. NNT : 2017NORMR054 . tel-01697644

HAL Id: tel-01697644

<https://theses.hal.science/tel-01697644>

Submitted on 31 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE EN CO - TUTELLE INTERNATIONALE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION (4200039)

**Préparée au sein de Université de Rouen Normandie
et de Universidade Estadual de Campinas (Brésil)**

**Pour une éducation libératrice : alliances conceptuelles
entre Deleuze et Bergson**

**Présentée et soutenue par
Paola SANFELICE ZEPPINI**

**Thèse soutenue publiquement le 16/10/2017
devant le jury composé de**

| | | |
|--------------------------------------|---|----------------------|
| M. Alain FIRODE | Professeur des Universités en Sciences de l'Education / ESPE de Lille | Examineur |
| M. Sébastien CHARBONNIER | Maitre de Conférence en Sciences de l'Education / Université de Lille 3. | Examineur |
| M. Gonzalo MONTENEGRO | Professeur de philosophie au Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política/ Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Brésil) | Rapporteur |
| M. Roberto DUARTE SANTANA NASCIMENTO | Professeur au Departamento de Psicologia Social e Educacional/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Assis (Brésil) | Examineur |
| M. Hubert VINCENT | Professeur des universités en Sciences de l'Education / Université de Rouen Normandie | Directeur de thèse |
| M. Silvio GALLO | Professeur à la Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Brésil) | Codirecteur de thèse |

Thèse dirigée par
M. Hubert VINCENT
M. Silvio GALLO

Université de Rouen Normandie
Universidade Estadual de Campinas (Brésil)



Cette thèse a été produite dans les cadres d'une convention de cotutelle internationale entre l'Université de l'État de Campinas - UNICAMP (Brésil) et l'Université de Rouen Normandie (France). Le travail a été rédigé en portugais et présente un résumé substantiel en français.

*Ao Edu Fortes, companheiro
generoso que me ajuda a aprender,
com leveza e alegria, que a vida é
seguir pelas estradas, sendo, nós
mesmos, estradas.*

Agradecimentos

Ao prof. **Silvio Gallo**, que me acompanhou ao longo desses anos de trabalho. Agradeço pela orientação e também pela maneira cuidadosa com que me mostrou que a experiência acadêmica pode ser mais leve.

Ao prof. **Hubert Vincent**, por me receber na Université de Rouen e também por coorientar essa pesquisa durante meu estágio de doutorado na França.

À profa. **Andrea Díaz Geniz**, por me receber na Universidad de la República e ao prof. Enrique Puchet, por me acompanhar em minhas leituras sobre Bergson durante minha missão de estudos no Uruguai, a quem agradeço também por toda atenção e inspiração que a distância não fez diminuírem.

Ao prof. **Luiz B. L. Orlandi**, pela participação na banca de defesa, pelas sugestões no exame de qualificação e, sobretudo, por todo afeto e generosidade com que me acolhe ao longo dos últimos dez anos. A paciência e a confiança a mim dedicadas nas pesquisas de mestrado, bem como o amor com que compartilha seus estudos sobre Deleuze, foram e são de importância inestimável em todo meu percurso.

Às professoras **Alexandrina Monteiro** e **Gláucia Maria Figueiredo Silva**, pela leitura atenta e pelas sugestões preciosas no exame de qualificação. Agradeço-as também, assim como ao prof. **Alexandre Filordi de Carvalho** por aceitarem compor a suplência da banca de defesa.

Aos professores **Gonzalo Montenegro** e **Roberto Duarte Santana Nascimento**, por participarem da banca de defesa e também pela forma carinhosa e gentil com que me apoiaram ao longo do mestrado e do doutorado. Agradeço pela amizade e por tantos bons encontros.

Ao prof. **Danilo Augusto Santos Melo**, pela disponibilidade e por aceitar participar da banca de defesa.

Aos professores **Alain Firode** e **Sébastien Charbonnier** por aceitarem compor a banca de defesa como representantes do lado francês.

À minha mãe, **Eloisa Cristina Sanfelice**, por todo amor com que me apoia em minhas escolhas e por ser exemplo de uma boa composição entre coragem, força e generosidade.

Ao meu pai, **Marco Antônio Zeppini**, por seguir presente.

À minha irmã, **Alessandra Sanfelice do Amaral Sampaio**, por me amparar e apoiar em uma das mais duras batalhas que já enfrentei. Agradeço também ao **Guilherme Coelho** pela acolhida e à **Camille Sampaio Santana Branco**, por existir e por trazer mais alegria para minha vida.

Ao **Edu Fortes**, pela cumplicidade, pelo amor e pela paciência. Agradeço pela abertura de mundos e por ser como é.

Aos meus sogros, *Aparecida Maria Pussu Fortes* e *Antonio Manoel Teixeira Fortes*, pelo carinho e generosidade de sempre. Agradeço também à tia Tata, *Mercedes Pussu*, pelo cuidado e por facilitar nossa estada na França.

Aos amigos e amigas que fazem nossos dias melhores, *Simone Taraborelli*, *José Francisco Paraíso Ferraz Filho*, *Vanessa Perim Leal*, *Luis Leal*, *Fernanda Aparecida da Silva*, *Luciana Taraborelli*, *Rony Deikson Macedo Santana*, *Maria Eugênia*, *Paulo* e *Pedro Batagini*. Agradeço pelas risadas que alimentam o corpo e a alma. À *Carolina Gomes Ferreira Giannini* pela parceria, pelo amor e por saber que posso contar com você sempre. À *Flávia Machado* e à *Regiane Pavanello*, pelo companheirismo afetuoso, pela amizade e também pela forma amorosa como estão sempre presentes. À *Pamela Zacharias*, pelo bom encontro nesta travessia.

À *Natalia Barraco Mastrángelo* e *Máximo Rodrigo Nuñez*, pelos mates e pela amizade que ultrapassa fronteiras. À *Silvia Mastrángelo*, ao *Daniel Barraco* e à sua incrível família, pela doce e calorosa acolhida no Uruguai.

Àqueles que fizeram de nossa vida na França um momento do qual lembrar nos faz sorrir, *Robin Berland* e seus filhos *Abram* e *Sibile*, *Érick Philippe*, *Patricia Anquetil*, *Sigrid Daune*, *Jean-Michel Triay*, *Marie Ménival*, *Olivia Jagar*, *Valdson Carreiro* e *Alynnne Mendonça*.

Ao *Giovane Fernandes*, pelas conversas, cafés e risadas que tornaram os dias frios de Rouen mais divertidos. Agradeço também o presente que foi fazer a revisão linguística desta tese.

À *Luciana Rodrigues*, à *Nadir Aparecida Gomes Camacho*, à *Lígia de Andrade Cunha* e a toda equipe da FE-Unicamp, pela competência e gentileza em seus serviços.

E, por fim, mas não menos importante, à *CAPES* – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que financiou essa pesquisa por 35 meses e possibilitou o desenvolvimento da missão de estudos no Uruguai e o estágio doutoral na França.

POUR UNE EDUCATION LIBERATRICE : ALLIANCES CONCEPTUELLES ENTRE DELEUZE ET BERGSON

RESUME

La critique deleuzienne de l'image dogmatique de la pensée vise à la création d'autres manières de concevoir ce que signifie penser. Une telle critique nous permet d'opérer certains déplacements afin de vérifier les résonances productives entre philosophie et d'autres formes de production de la connaissance. En ce qui concerne les problèmes s'imposant au domaine de l'éducation, le but du présent travail consiste à penser les possibilités d'une éducation marquée par des mouvements qui dégagent d'autres manières de penser capables de frayer la voie à des processus de création visant à d'autres formes de vie plus puissantes et joyeuses. Pour ce faire, on partira de l'alliance conceptuelle établie entre Gilles Deleuze et Henri Bergson afin de vérifier de quelle manière la *méthode de l'intuition* permet de mettre en évidence le rôle central des problèmes et la façon dont on les pose, cela dans le but d'affirmer la nécessité pour chaque participant d'une processualité éducationnelle de soulever les questionnements vitaux qui le traversent. Les différences existantes entre le savoir en tant que résultat et l'apprendre en tant que processus, nous conduiront à remettre en question la notion de sujet et à affirmer la vie comme un mouvement de création et de différenciation constante, de sorte que la critique bergsonienne des formes dominantes de la connaissance, articulée aux conceptualisations deleuziennes concernant l'*actuel* et le *virtuel*, ainsi qu'aux processus *d'individuation*, nous permettra de penser la libération éducationnelle en termes d'augmentation de la capacité réceptive et de déclenchement de liaisons inattendues. Il s'agit en effet d'affirmer notre capacité de renforcer la différenciation de soi-même qui nous constitue et l'apprendre comme opérateur intensif qui relie les mouvements d'organisation et d'explosion créative. En nous déplaçant entre les points de vue ouverts par une philosophie de la différence, nous pouvons, enfin, penser une éducation libératrice qui rend possible des processus créatifs d'ouverture concrète de nouveaux moyens de penser et de vivre.

Mots-clés : DELEUZE, Gilles ; BERGSON, Henri ; Intuition ; Problème ; Création.

IN FAVOR OF A LIBERATING EDUCATION: CONCEPTUAL ALLIANCES BETWEEN DELEUZE AND BERGSON

ABSTRACT

Within the context of Gilles Deleuze's critique to the dogmatic image of thought in support of the creation of other ways of grasping the meaning of what it is to think, displacements may be produced so as to ascertain productive resonances between philosophy and other forms of knowledge production. Amidst questions which impose themselves to the field of education, this thesis aims to think about the possibilities of an education marked by movements that liberate other ways of thinking and are capable of triggering processes which lead to the creation of more potent and happier ways of living. In order to achieve this, our analysis starts out with the conceptual alliance established between Gilles Deleuze and Henri Bergson, so that we may ascertain in which ways the method of intuition enables one to affirm the importance of not only the questions themselves, but also the way in which they are posed; and thus also affirm how necessary it is for a participant of an educational process to be able to raise vital questions that they may be going through. The existing differences between knowledge as a result and learning as a process lead to challenging of the notion of subject and to the affirmation of life as an ongoing creation and differentiation movement, in such a way that the Bergsonian critique to the forms of knowing, along with the Deleuzian concepts of actual and virtual, as well as his concept of individualization processes enable one to conceive the liberation that interests us in terms of the receptive capacity increase and of the triggering of unusual connexions. That is, to affirm our capacity to bolster the act of differing from oneself, which constitutes us, and the act of learning as an intensive operator that connects movements of organization and of creative explosion. As we move through standpoints put forth by a philosophy of difference, we may, at last, conceive of a liberating education that allows for creative processes that concretely develop new ways of both thinking and living.

Keywords: DELEUZE, Gilles; BERGSON, Henri; Intuition; Question; Creation.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION : POUR UNE PHILOSOPHIE PRISE PAR DES PROBLEMES EDUCATIONNELS | 13 |
| CHAPITRE PREMIER : INTUITION ET PROBLEME | 19 |
| 1.1 L'INTUITION COMME METHODE PROBLEMATISANTE | 22 |
| 1.2 LES RESONANCES AVEC LE DOMAINE DE L'EDUCATION | 25 |
| 1.2.1 LA PEDAGOGIE DU CONCEPT ET LES RESISTANCES PROBLEMATISANTES | 34 |
| CHAPITRE 2 : ACTUEL/VIRTUEL ET LA DIFFERENCIATION DE SOI | 37 |
| 2.1 DUALISME RETROUVE : TOTALITE VIRTUELLE ET CREATION DE LIGNES ACTUELLES DE DIFFERENCIATION | 39 |
| 2.2 MULTIPLICITE QUALITATIVE, PROCESSUS D'INDIVIDUATION ET MOUVEMENTS DE DIFFERENCIATION DE SOI | 42 |
| 2.3 L'EDUCATION COMME DOUBLE MOUVEMENT | 45 |
| 2.3.1 SIGNES ET RENCONTRES | 47 |
| 2.3.2 L'APPRENDRE COMME OPERATEUR INTENSIF | 51 |
| CHAPITRE 3 : CREATION ET LIBERATION | 57 |
| 3.1 LE DEBAT DE BERGSON AVEC LES SCIENCES : LA CRITIQUE DE LA CONNAISSANCE ET L'AFFIRMATION DE L'IMPREVISIBILITE | 58 |
| 3.2 L'ELAN VITAL ET LA DIVISION ENTRE INSTINCT ET INTELLIGENCE | 60 |
| 3.3 ACCUMULATION ET DETONATION DE L'ENERGIE | 65 |
| 3.4 EMOTION CREATRICE ET EDUCATION LIBERATRICE | 67 |
| CONCLUSION : POUR UNE EDUCATION LIBERATRICE | 79 |

Introduction : Pour une philosophie prise par des problèmes éducationnels

Dans *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Deleuze et Guattari affirment que la philosophie, les sciences et les arts sont trois formes distinctes de la pensée et qu'il n'y a pas de relation hiérarchique entre elles. Elles sont en effet les trois grandes formes de discipliner le chaos¹ et fonctionnent de manière productive et créative. Chacune d'entre elles plonge, à sa façon, dans le chaos pour en extraire, par des actions créatrices, des manières de penser, des manières de dire ce qui apparaît au philosophe, au scientifique et à l'artiste comme indicible. Elles produisent respectivement des concepts, des fonctions et des sensations, qui sont à la fois des produits d'un travail entrepris et des producteurs de pensée.

Dans d'autres textes, comme par exemple ceux sur Spinoza et Nietzsche, Deleuze insiste sur la nécessité d'affirmer une pensée effective, une pensée qui ne se limite pas à décrire un état de choses, mais qui est toujours mise en mouvement par des forces qui l'obligent à penser. Une pensée qui crée en fonction des problèmes qui s'imposent à elle, non pas pour établir des vérités totalitaires et universelles, mais plutôt des points de vue qui transforment le monde, ou encore des points de vue instaurateurs de monde.

La philosophie de Bergson, à son tour, met à l'ordre du jour des questions concernant le temps, la manière dont il est conçu par la science et la philosophie. Les notions bergsoniennes de durée et d'intuition relèvent d'une méthode philosophique qui peut être éducative de par sa puissance à nous lancer dans une expérience réelle pour laquelle la vie est un processus de transformation constante. En suggérant que la philosophie peut et doit élargir la forme humaine de la connaissance, justement dans la mesure où elle est contaminée par des problèmes qui s'imposent dans les expériences les plus concrètes, Bergson nous invite à le suivre dans cette conception de la vie d'après laquelle nous pouvons nous créer et recréer nous-mêmes à partir de la construction d'une manière de penser qui se libère des chaînes d'une pensée préfabriquée.

¹ Dans le présent travail, le terme de *chaos* est employé au sens où cette notion est travaillée par Deleuze et Guattari, notamment dans *Qu'est-ce que la philosophie ?*, c'est-à-dire comme un excès de déterminations qui apparaissent et disparaissent à une vitesse infinie, et non pas comme un état informe, un mélange dans lequel règne une confusion générale : « Ce qui caractérise le chaos, en effet, c'est moins l'absence de déterminations que la vitesse infinie à laquelle elles s'ébauchent et s'évanouissent [...] Le chaos n'est pas un état inerte ou stationnaire, ce n'est pas un mélange au hasard », et dans ce contexte, le « problème de la philosophie est d'acquiescer une consistance, sans perdre l'infini dans lequel la pensée plonge » (*Qu'est-ce que la philosophie*, Paris, Minit, 1991, p. 44-45). Au sujet du concept de chaos chez Deleuze et Guattari, voir aussi Robert Sasso et Arnaud Villani, *Le vocabulaire de Gilles Deleuze*, Les Cahiers de Noesis, Cahiers n°3, Paris, Vrin, 2003, p. 55 : « Le chaos reste la condition de possibilité infinie de toute détermination finie, un champ virtuel qui subsiste à la surface des choses et qu'aucune effectivité ne pourra jamais épuiser ».

Ce qui nous intéresse dans ces images de la pensée, c'est de penser les possibilités d'une éducation orientée sur la libération des mouvements correspondant à des questionnements capables de frayer la voie à des processus créateurs, dans le sens d'une convivialité joyeuse et productive. La philosophie, c'est penser par concepts, et la philosophie de l'éducation nous permet de penser de quelle manière les concepts philosophiques créés par Bergson et Deleuze peuvent nous aider dans la tâche d'être sans cesse attentif aux processus de différenciation parcourant chacun de ceux qui participent à une processualité éducationnelle, et de chercher à potentialiser les rapports d'augmentation de la capacité réceptive et de déclenchement des connexions créatives qui les constituent. Selon cette perspective, nous pouvons commencer par mettre à l'ordre du jour deux questions : quelles seraient, de ce point de vue, les implications² philosophiques capables d'opérer dans le sens d'une éducation libératrice³ ? En quoi une telle éducation consisterait-elle ?

Dans le cinquième chapitre de *Le bergsonisme*, Deleuze reprend un passage de *L'énergie spirituelle* et affirme que la « liberté a précisément ce sens physique : “faire détoner” un explosif, l'utiliser pour des mouvements de plus en plus puissants »⁴. Lorsque l'on travaillera plus loin sur les études bergsoniennes concernant l'élan ou l'impulsion vitale, on verra que Bergson conçoit la vie comme une puissance créatrice de différenciations qui s'actualisent dans des lignes divergentes opérant par un double mouvement d'accumulation et de détonation d'énergie. Dans son processus d'évolution, la vie créa la ligne des plantes, celles-ci étant douées de la capacité et de la fonction de stocker de l'énergie, et la ligne des animaux, qui se servent de l'énergie pour déclencher des mouvements qui leur permettent de rester en vie. Dans la ligne de différenciation de l'être humain, comme nous le verrons plus loin, la vie s'est imposée d'une telle manière qu'elle porte en elle-même la capacité de stocker un excédent

² De telles implications opèrent suivant le sens que ce terme acquiert à l'intérieur du parcours intellectuel de Deleuze, c'est-à-dire en fonctionnant comme indicateur d'un mouvement logique. Cf. François Zourabichvili, *Deleuze. Une philosophie de l'événement*, Paris, PUF, 1996, p. 86-87 : « L'implication est le mouvement logique fondamental de la philosophie de Deleuze. Dans chaque livre ou presque, il n'est question que de “choses” qui s'enroulent et déroulent, s'enveloppent et se développent, se plient et se déplient, s'impliquent et s'expliquent, et aussi se compliquent. Mais l'implication est le thème fondamental parce qu'elle apparaît deux fois dans le système du pli : la *complication* est une implication en soi, l'*explication* une implication en autre chose. L'ensemble forme une logique de l'expression ». Voir aussi Gilles Deleuze, *Spinoza et le problème de l'expression*, Paris, Minuit, 1968 ; *Le pli. Leibniz et le baroque*, Paris, Minuit, 1988.

³ Bien que l'un des buts de cette recherche soit de présenter de manière consistante la notion de libération avec laquelle on travaille, on peut signaler qu'il s'agit de penser des mouvements fonctionnant comme des zigzags entre l'augmentation de la capacité réceptive et le déclenchement de connexions inattendues. Dans des termes deleuzo-spinozistes, cette notion de libération peut être envisagée comme des mouvements en zigzags entre le pouvoir de nous affecter et le pouvoir d'être affectés. A ce sujet voir Gilles Deleuze, *Spinoza – philosophie pratique*, Paris, Minuit, 1981 et Luiz Benedicto Lacerda Orlandi, *Entre potência e vida*, article non encore paru et gentiment cédé par l'auteur.

⁴ Gilles Deleuze, *Le bergsonisme*, Paris, PUF, 2004, p. 113.

d'énergie et de l'utiliser dans des mouvements qui ne sont pas nécessairement orientés vers une action qui vise uniquement à sa survie. L'être humain pense et porte en lui la capacité de surmonter les limites de sa propre intelligence comme une puissance de produire des instruments qui lui permettent de maîtriser la nature. L'être humain peut dépenser son énergie dans d'autres mouvements et d'autres actions capables de rendre sa propre pensée plus puissante.

Selon cette perspective, nos questions initiales nous conduisent à d'autres questions, à savoir serait-il possible, en fonction des problèmes de notre recherche, de penser une éducation qui opérerait, de même que dans la vie, par un double mouvement d'accumulation et de détonation d'énergie, c'est-à-dire une éducation capable de pousser la pensée elle-même à libérer des mouvements de plus en plus puissants ? L'éducation pourrait-elle fonctionner de manière libératrice au sens où elle déclencherait des actions et des pensées effectives tout en produisant d'autres mouvements ? De quelle manière les travaux de Deleuze et de Bergson peuvent-ils nous mettre en rapport avec l'affirmation de la puissance pratique d'une philosophie agissant dans la transformation de la vie et nous aidant à composer un réseau de connexions entre philosophie et éducation, tout en nous permettant de penser une éducation qui crée des possibilités, à chacun des participants engagés, de potentialiser le processus d'un « se différencier avec soi-même » qui le constitue ?

Dès lors que l'on se propose de travailler à l'intérieur des limites de la philosophie de l'éducation en tant que domaine de production de connaissance, on croit qu'un premier point important à être abordé est celui de la délimitation même des contours possibles à ce domaine. D'après l'ouvrage *Deleuze e a educação (Deleuze et l'éducation)*, il y a deux manières traditionnelles de concevoir la philosophie de l'éducation au Brésil : « comme une réflexion sur les problèmes éducationnels » ou « comme l'un des fondements de l'éducation »⁵. A partir d'un dialogue avec les concepts deleuziens, Gallo remet en question ces deux perspectives et nous présente une autre proposition : étudier et faire de la philosophie dans l'éducation, c'est-à-dire créer et déplacer les concepts afin de répondre à des problèmes imposés par le plan de consistance de l'éducation elle-même.

Il ne s'agit pas de réfléchir sur des problèmes éducationnels, car, dans ces termes, nous partons d'une vision qui octroie à l'activité philosophique de « création de concepts »⁶ un pouvoir intrusif à l'égard d'autres domaines. Concerné par des problèmes éducationnels, le philosophe peut éventuellement créer des concepts qui entrent en résonance avec certaines

⁵ Silvio D. O. Gallo, *Deleuze e a educação*, Belo Horizonte, Autêntica, 2003, p. 66. (Traduction de l'auteur).

⁶ A ce sujet cf. Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Minuit, 1991, p. 14.

manières de penser ces problèmes, bien que, de manière prioritaire, il s'agisse de concepts qui participent à une exo-consistance avec d'autres concepts de sa philosophie. De même que, si l'on attribuait à la philosophie de l'éducation la tâche de définir les « bases sur lesquelles une démarche éducationnelle doit se soutenir », on ôterait toute puissance des processualités éducationnelles, en enfermant les penseurs de l'éducation dans la répétition de « vieux concepts hors contexte »⁷ et qui n'apportent rien de nouveau au domaine de l'éducation. Or, ces deux perspectives appauvrissent aussi bien la philosophie que l'éducation, en transformant la philosophie de l'éducation en un sol stérile, terrain de reproductions où il n'y a pas d'espace pour le nouveau, ni pour la création ni non plus pour ce qu'il y a d'extraordinaire dans l'acte même de penser.

Encore dans le cadre de notre recherche des implications, nous ne visons pas exactement à débattre les innombrables définitions existantes de l'éducation, mais plutôt à penser comme une production, où le corps et la pensée sont affectés par des rencontres des plus variées en se servant des éléments les plus divers, que ce soit des livres, des gens ou des arts, que ce soit des règles et des institutions. Dans notre recherche de master, nous avons eu l'occasion d'étudier en détail les questions liées à l'affirmation du corps dans l'exercice de la pensée, et nous avons vu, par une heureuse rencontre avec Deleuze, Nietzsche et Spinoza, que la pensée est toujours mise en mouvement par des rencontres avec des forces qui nous obligent à penser. A notre sens, l'éducation est donc ce domaine complexe où nous sommes affectés d'innombrables manières et où nous sommes amenés à expérimenter les différentes formes de la pensée : scientifique, philosophique et artistique. Et comme l'explique Gallo ⁸, c'est justement dans cette zone d'indiscernabilité entre ces grandes formes qui disciplinent le chaos où nous retrouvons la puissance de l'éducation à son niveau le plus élevé.

Un autre aspect à souligner en ce qui concerne les sinuosités de notre champ problématique consiste justement dans la proposition d'une philosophie dans l'éducation qui opèrerait de manière problématisante, ce qui revient à dire qu'un certain effort serait effectué de manière à traiter les problèmes à l'ordre du jour non pas comme des « obstacles », mais plutôt comme leur « franchissement »⁹. Il s'agit d'une proposition qui cherche, non pas un ensemble de règles qui puissent servir, tel un mode d'emploi, comme modèles de l'action, mais,

⁷ Silvio D. O. Gallo, *Deleuze e a educação*, p. 67.

⁸ Notes prises dans le cadre du cours de Silvio D. O. Gallo le 30 juin 2011 dans le programme de master et de doctorat, mention Histoire de la Philosophie de l'Education, dans la faculté d'Education de l'UNICAMP.

⁹ Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Mille plateaux*, Paris, Minuit, 1980, p. 448. Au sujet de la notion de problème et de la distinction entre un modèle problématique et un autre théorématique, voir G. Montenegro, « Émile Bréhier e a noção de problema em *Différence et répétition* de Gilles Deleuze ». Référence complète dans la bibliographie.

au contraire, à nous débarrasser de nos certitudes et de nos standards, justement en fonction du fait d'être le fruit des rencontres qui mobilisent en nous les forces de la pensée¹⁰.

L'importance que Deleuze accorde à la notion de problème en philosophie peut être repérée dans divers ouvrages tout au long de sa production philosophique, tantôt étant mise plus en évidence, comme dans *Empirisme et subjectivité*, *Le bergsonisme*, *Différence et répétition* et *Qu'est-ce que la philosophie ?*, tantôt ayant une place plus modeste, mais sans jamais perdre de vue la dimension indispensable du problème pour la philosophie elle-même, dans la mesure où il est l'« élément différentiel dans la pensée, l'élément génétique dans le vrai ». En d'autres termes, c'est le problème qui nous permet de « substituer un point de vue de la genèse effective au simple point de vue du conditionnement »¹¹.

Une telle importance accordée à la notion de problème dans la philosophie de Deleuze, se déploie-t-elle en tout un réseau de connexions conceptuelles qui peuvent être cartographiées, en l'occurrence, en fonction de la manière dont la notion de problème est liée à une réarticulation de la notion d'expérience et du caractère nécessaire qu'elle assume à l'égard des questions concernant les processus d'apprentissage. Dès lors que la conception d'enseignement comme ce qui relève de « l'échange d'un sage et d'un ignorant » ne nous sert plus, dit Zourabichvili¹², l'enseignement devient lui-même expérience dans la mesure où nous portons « l'attention sur les problèmes et sur la différence des problèmes ». Si la cible des processualités éducationnelles est déplacée de l'information à être enseignée et acquise vers l'apprentissage de quoi que ce soit qu'implique une telle processualité, les composantes en jeu sont réarticulées en fonction des questionnements vitaux qui crient au sein des flux qui parcourent une collectivité momentanément établie. Comme nous le verrons, *apprendre* est le verbe qui fonctionne comme opérateur intensif de ce faire théorico-pratique et qui nous empêche de tomber derechef dans les pièges des sentiments et des pensées purement extensifs.

¹⁰ « ... une philosophie n'est intéressante que par ses aspects déroutants, à la fois étranges et attirants. Sinon elle devient une doctrine, un signe de reconnaissance pour une communauté de fidèles » (cf. François Zourabichvili, « Deleuze e a questão da literalidade », in Dossiê : Entre Deleuze e a Educação, vol. 26, n° 93, Campinas, Septembre/Décembre 2005, p. 1309-1321. Disponible sur : www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27281.pdf)

¹¹ Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, Paris, PUF, 2011, p. 210.

¹² Cf. « Deleuze e a questão da literalidade », p. 1310.

Chapitre premier : Intuition et problème

Il y a d'innombrables manières de se situer dans ce domaine complexe de croisement de durées singulières qui se groupent et s'organisent momentanément en fonction de problèmes distincts que nous appelons éducation. Il est possible, par exemple, de s'insérer dans une ligne temporelle et de chercher son histoire, en travaillant sur ses continuités et ruptures, ou encore de tracer un parcours définissant comme origine la signification de ce terme ou le but final supposé auquel il faut parvenir. Ces multiples entrées, et d'autres encore, confirment la complexité et la variabilité de possibilités qui se présentent à chaque penseur dans le domaine de l'éducation en fonction des questionnements vitaux dont il s'occupe et qui le poussent à les étudier. Dans notre cas, ce réseau problématique subit des magnétisations provoquées par la nécessité de penser une éducation qui fonctionne comme potentialisateur de la capacité de se différencier de soi-même, qui existe dans chacun des participants engagés dans une processualité éducative quelconque.

Un point de croisement s'annonce devant nous : l'apprendre. De même que d'autres verbes qui font une vie, l'apprendre opère comme indicateur de mouvement, de procès, d'un événement qui peut avoir lieu dans le pli entre quelque chose d'ordinaire et quelque chose d'extraordinaire¹³. A titre d'indicateur de mouvement, le verbe apprendre nous donne déjà des pistes, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de penser l'éducation comme un ensemble de règles et d'enchaînements de procédures définies par avance dans le but de parvenir à une fin. Il va de soi que, tout comme l'action, l'apprendre est toujours effectué en direction d'un point d'attraction, ce qui ne veut pas dire qu'il s'agisse simplement d'atteindre des buts et d'obtenir des résultats. De même que la vie, l'apprendre ne se fait pas sans direction, ce qui ne veut pas dire qu'il ait lieu uniquement en fonction d'un but préexistant.

« On ne sait jamais comment quelqu'un apprend ; mais de quelque manière qu'il apprenne, c'est toujours par l'intermédiaire de signes, en perdant son temps, et non par l'assimilation de contenus objectifs ». Cet aveu d'ignorance fait par Deleuze dans *Proust et les signes* (p. 31), nous confronte, de notre point de vue, à tout au moins trois questions concernant l'apprendre : l'insuffisance des méthodes se proposant universelles et définitives ; la nécessité de repenser le savoir et la connaissance, et une critique de l'intelligence en tant que seule voie

¹³ Au sujet des verbes infinitifs en tant qu'indicateurs de mouvements, cf. *Dialogues* : « Les verbes infinitifs sont des devenirs illimités » (p. 78) ; « Il y a là comme des verbes à l'infinitif, des lignes de devenir, des lignes qui filent entre domaines, et sautent d'un domaine à l'autre » (p. 82) ; « des verbes à l'infinitif qui ne sont pas indifférenciés, mais qui marquent des processus (marcher, tuer, aimer...) » (p. 97) ; « dans des verbes infinitifs qui ne sont pas indifférenciés, mais constituent des devenirs ou des processus » (p. 111).

d'accès à la pensée, à laquelle suffirait d'être mise en œuvre par la bonne volonté de celui qui la possède. Ces questions s'entrelacent de telle manière que le développement de chacune d'entre elles fait vibrer toutes les autres.

Quant aux relations entre le savoir et l'apprendre, on peut lire dans *Différence et répétition* qu'il faut commencer par une critique radicale d'une image de la pensée fonctionnant toujours de la même manière, en dépit de différentes formes par lesquelles on suppose qu'elle est érigée. Une telle image, dénommée dogmatique ou orthodoxe par Deleuze, part toujours du présupposé implicite selon lequel nous savons tous ce que signifie penser, que la pensée est en prise directe sur le vrai, et qu'elle « possède formellement le vrai et veut matériellement le vrai »¹⁴. Il faut commencer par cette critique, car seulement la rupture avec cette image peut libérer la pensée d'un « fonctionnement déformant ».

Deleuze met à l'ordre du jour la pensée elle-même et sa genèse. Bien que la reconnaissance fasse partie de notre vie quotidienne, en occupant une grande partie de notre expérience, comme par exemple reconnaître une table, une personne, un oiseau ou un geste, cela ne signifie pas penser. Déjà Nietzsche dénonçait, dit Deleuze, que la reconnaissance rejoint elle aussi les valeurs et les producteurs de valeurs, toujours les mêmes, quoique travestis selon une époque ou un lieu. Limiter la pensée aux actes de reconnaissance sert aux mouvements de conservation qui peuvent, d'ailleurs, se présenter comme nouveaux, mais qui « ne font du mal à personne » justement en fonction du fait qu'ils soustraient au nouveau sa puissance de recommencement :

« Il s'agit en vérité d'une différence formelle et de nature, et le nouveau reste pour toujours nouveau, dans sa puissance de commencement et de recommencement, comme l'établi était établi dès le début, même s'il fallait un peu de temps empirique pour le reconnaître. Ce qui s'établit dans le nouveau n'est précisément pas le nouveau. Car le propre du nouveau, c'est-à-dire la différence, est de solliciter dans la pensée des forces qui ne sont pas celles de la reconnaissance, ni aujourd'hui ni demain, des puissances d'un tout autre modèle, dans une *terra incognita* jamais reconnue ni reconnaissable »¹⁵.

Le modèle de la reconnaissance fait partie d'un autre modèle majeur, à savoir celui de la représentation, qui, par le moyen du « quadruple carcan »¹⁶ de la différence, révèle son incapacité à la penser en elle-même. Or, l'extrait cité plus haut, tiré de la critique au troisième

¹⁴ Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, p. 172.

¹⁵ *Ibid.*, p. 177.

¹⁶ Cf. *Différence et répétition*, p. 180 : « Quadruple carcan où, seul, peut être pensé comme différent ce qui est identique, semblable, analogue et opposé ; c'est toujours par rapport à une identité conçue, à une analogie jugée, à une opposition imaginée, à une similitude perçue que la différence devient objet de la représentation ».

postulat de l'image dogmatique de la pensée, souligne que c'est la différence elle-même qui provoque dans la pensée des forces capables de créer quelque chose de vraiment nouveau, et que le nouveau ne se réduit pas à la nouveauté en tant que produit, mais qu'elle porte en elle-même la puissance de recommencer à chaque fois et de mettre la pensée en mouvement, non pas parce qu'elle veut et aime naturellement le vrai, mais parce qu'il y a des forces qui la contraignent à opérer de manière distincte par rapport à la reconnaissance et à la représentation.

On pourrait se demander quelles sont ces forces, mais les écrits de Deleuze en co-création avec Bergson nous apprennent que les vrais problèmes se posent par la recherche des nuances et non des essences, de sorte qu'il nous semble plus intéressant de se demander : comment ces forces, qui engendrent le penser dans la pensée, surgissent-elles ? Ces forces sont toujours le fruit d'une rencontre. Une rencontre où quelque chose se passe de telle manière que le fonctionnement concordant des facultés est rompu et la reconnaissance s'avère insuffisante. Il y va d'une « *rencontre* fondamentale »¹⁷ qui, comme nous le verrons plus loin, commence dans la sensibilité et déclenche le fonctionnement des autres facultés, non plus sous le joug du sens commun, mais dans son exercice discordant. Ces rencontres ont lieu avec n'importe quoi, une personne, un livre ou un animal, mais il s'agit de rencontres qui portent des problèmes, des rencontres où il ne s'agit plus simplement de reconnaître ce qu'on rencontre, mais où l'on est forcé à créer une manière de répondre aux problèmes qui s'imposent.

Parmi les trois grandes formes de la pensée, la philosophie est celle qui pense par concepts, c'est-à-dire qu'elle crée des concepts afin de répondre aux problèmes imposés par un champ problématique dans lequel le philosophe se plonge. Quoique datés et signés, les concepts ne surgissent pas du rien, ils révèlent toujours une histoire, puisqu'ils sont formés par « des morceaux ou des composantes venus d'autres concepts, qui répondaient à d'autres problèmes »¹⁸, mais qui sont recoupés et réarticulés en fonction de nouveaux problèmes posés. Les concepts possèdent aussi « un *devenir* qui concerne cette fois son rapport avec des concepts situés sur le même plan », des concepts qui se relient et qui participent à une co-création, de sorte que l'on pourrait dire qu'ils « appartiennent à la même philosophie, même s'ils ont des histoires différentes »¹⁹.

¹⁷ Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, p. 182.

¹⁸ Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Minuit, 2005, p. 23.

¹⁹ *Ibid.* Les relations entre les concepts et entre leurs composantes sont aussi formulées par Deleuze en termes d'une consistance qui se fait dans les relations intérieures et extérieures à chaque concept et qui sont établies au sein d'un champ problématique : « Chaque concept a des composantes qui peuvent être à leur tour prises comme concepts [...] Les concepts vont donc à l'infini et, étant créés, ne sont jamais créés de rien. En second lieu, le propre du concept est de rendre les composantes inséparables *en lui* : distinctes, hétérogènes et pourtant non séparables, tel est le statut des composantes, ou ce qui définit la *consistance* du concept, son endo-consistance. C'est que chaque composante distincte présente un recouvrement partiel, une zone de voisinage ou un seuil

En ce sens, il y a, dans la philosophie de Deleuze et de Bergson, des points de résonance passibles d'être cartographiés et sélectionnés en fonction du champ problématique où une chercheuse qui travaille sur ces auteurs se voit immergée. De tels points de résonance sont, à l'occasion, ceux où les concepts créés par les deux auteurs « coordonnent ses contours », non seulement en fonction d'une préoccupation à l'égard de la vie, mais par la façon dont cette préoccupation s'imbrique avec les questions concernant l'importance et le rôle des problèmes pour une création quelconque, la création comme réponse nécessaire aux problèmes posés par la vie même et à la pensée effective comme forme de création.

A titre de ce qui nous oblige à penser de manière effective et à sortir des amarres de la réconnaissance ou de la représentation qui rabattent la pensée sur un fonctionnement ordinaire et déformant, la mise en évidence des problèmes est un élément qui persiste tout au long de la construction de l'œuvre deleuzienne, et qui assume des contours remarquables dans ses travaux de co-création avec Bergson, notamment en ce qui concerne le fonctionnement de l'intuition comme méthode problématisante. Aux yeux de Bergson, l'intuition nous permettrait d'élargir notre perception, elle rendrait possible la création d'une autre forme de connaissance qui ne se bornerait pas à l'élaboration de formules ou de catégories universelles et abstraites. L'intuition nous permettrait de penser les multiplicités et singularités avec précision.

1.1 L'intuition comme méthode problématisante

En fonction des problèmes qui se sont imposés à Deleuze dans la constitution de sa propre philosophie, l'auteur a réaménagé le concept bergsonien d'intuition – cette « méthode rigoureuse ou précise »²⁰ ayant pour but de faire de la philosophie avec précision – à partir de trois règles principales et deux supplémentaires qui visent au caractère problématisant de la méthode bergsonienne de l'intuition. Dans *Le bergsonisme*, Deleuze les formule de la manière suivante : « *réconcilier vérité et création au niveau des problèmes* »²¹, « *retrouver les vraies*

d'indiscernabilité avec une autre [...] Les composantes restent distinctes, mais quelque chose passe de l'une à l'autre, quelque chose d'indécidable entre les deux : il y a un domaine *ab* qui appartient aussi bien à *a* qu'à *b*, où *a* et *b* "deviennent" indiscernables. Ce sont ces zones, seuils ou devenirs, cette inséparabilité, qui définissent la consistance intérieure du concept. Mais celui-ci a également une exo-consistance, avec d'autres concepts, lorsque leur création respective implique la construction d'un pont sur le même plan » (*Qu'est-ce que la philosophie ?*, p. 24-25).

²⁰ Gilles Deleuze, *Le bergsonisme*, p. 2.

²¹ *Ibid.*, p. 3.

différences de nature et les articulations du réel »²² et « *poser les problèmes, et les résoudre, en fonction du temps plutôt que de l'espace* »²³.

Il s'agit d'une méthode qui, tout en ne dévalorisant pas l'importance des solutions, montre que la distinction entre le vrai et le faux doit être effectuée à l'aune des problèmes eux-mêmes, une fois que chaque problème a la solution qu'il mérite selon la manière dont il est inventé. En montrant que les problèmes ne sont pas toujours les mêmes et déjà déterminés par avance, c'est-à-dire qu'il revient au penseur non seulement de les résoudre mais plutôt de les poser, la méthode de l'intuition montre aussi que pour proposer de vrais problèmes, il faut diviser le mélange que notre expérience nous fournit. La question qui se pose est celle-ci : si les problèmes ne sont pas posés à partir de leurs différences de nature, nous ne nous apercevons pas qu'il existe des *tendances* et des *mouvements* qui diffèrent tant quantitativement que qualitativement et que tout comporte des *nuances*. Si l'on n'est pas capable de s'apercevoir qu'entre les extrêmes d'une opposition, comme par exemple celle entre ordre et désordre, il y a des différences de degré et de nature qui nous permettent de penser en termes d'ordres distincts, on continuera de penser un ordre premier – qui aurait organisé un désordre antérieur – selon lequel tous les ordres possibles seront à chaque fois évalués, jugés et définis à titre de dégradation²⁴. Ces deux règles ne peuvent pas fonctionner sans une troisième règle supplémentaire, à savoir celle qui « donne le “sens fondamental” de l'intuition » et qui « consiste à penser en termes de durée »²⁵. En partant de la principale division de la méthode bergsonienne, celle entre temps et espace²⁶, on verra que les vraies différences de nature se donnent dans la durée, en sorte que c'est par elle que l'on pourra percevoir la façon dont chaque chose diffère qualitativement non seulement de toutes les autres mais aussi d'elle-même. La durée est ce temps continu et hétérogène par lequel on se différencie de nous-mêmes.

A partir de la distinction initiale entre temps et espace, une différenciation plus profonde s'annonce entre deux types de multiplicités. C'est dans ses études sur Bergson que Deleuze découvre une multiplicité « incalculable, étonnante, imprévisible », qui émerge « d'une logique bien différente de celle du nombre », et qui affronte « forcément sur chacune

²² *Ibid.*, p. 11.

²³ *Ibid.*, p. 22.

²⁴ Au sujet de faux problèmes, cf. Gilles Deleuze, *Le bergsonisme*, p. 6-11. Sur l'exemple des relations entre ordre et désordre, cf. Henri Bergson, *Œuvres*, Paris, PUF, Edition du Centenaire, 5^{ème} édition, 1991, p. 681-687.

²⁵ Gilles Deleuze, *Le bergsonisme*, p. 22.

²⁶ La division entre temps et espace peut être envisagée comme l'axe central de l'œuvre de Bergson, le point fondamental auquel revient toute son œuvre pour, encore une fois, se lancer à d'autres divisions. Pour éclairer les relations entre durée et espace, cf. Henri Bergson, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, in *Œuvres*, Paris, PUF, Edition du Centenaire, 5^{ème} édition, 1991, p. 1-157. En ce qui concerne le mouvement de reprise du principal problème et des déploiements dans l'ensemble de l'œuvre de Bergson, cf. Frédéric Worms, *Bergson ou les deux sens de la vie*, Paris, PUF, 2004.

de ses dimensions des problèmes qu'elle aura à régler selon une expérience qui est déjà dans les choses, une expérience qui ne relève pas du moi ou du sujet »²⁷.

C'est par l'analyse de l'idée de nombre que Bergson opère la division d'un type de mixte que notre expérience nous fournit en rendant possible la séparation de ce qui renvoie à l'espace d'avec ce qui renvoie à quelque chose que l'on prend communément pour l'espace, mais qui est, en réalité, autre chose. L'espace peut être défini comme « un principe de différenciation » quantitatif, c'est-à-dire un milieu vide et homogène qui nous permet de juxtaposer des éléments distincts. L'espace est une « réalité sans qualité »²⁸, tandis que la durée peut être définie comme « une succession de changements qualitatifs qui se fondent », s'interpénètrent et qui ne présentent « aucune tendance à s'extérioriser les uns par rapport aux autres » ; ce serait donc « l'hétérogénéité pure »²⁹. Il s'agit en effet de la division du mixte en différents types de multiplicités :

« L'une est représentée par l'espace (ou plutôt, si nous tenons compte de toutes les nuances, par le mélange impur du temps homogène) : c'est une multiplicité d'extériorité, de simultanéité, de juxtaposition, d'ordre, de différenciation quantitative, de *différence de degré*, une multiplicité numérique, *discontinue et actuelle*. L'autre se présente dans la durée pure ; c'est une multiplicité interne, de succession, de fusion, d'organisation, d'hétérogénéité, de discrimination qualitative ou de *différence de nature*, une multiplicité *virtuelle et continue*, irréductible au nombre »³⁰.

Nous voyons ici, effectivement, les plis de la distinction qui ouvre le premier livre de Bergson, celle entre espace et durée, car s'interroger sur la différence de la chose même, sur sa nuance, c'est se demander en quoi elle diffère, non seulement des autres choses extérieures à elle, mais plutôt quelle est sa propre différence interne. Il s'agit de poser les problèmes plutôt en fonction du temps que de l'espace, dans la mesure où l'espace nous permet de percevoir les différences de degré, de savoir ce qui différencie une chose d'une autre chose ou de tout ce qui en elle n'est pas en conformité « à une dialectique de la contradiction », alors que le temps, la durée, nous permet, au moyen de l'intuition comme méthode, d'appréhender la durée de la chose, sa « manière de durer », sa qualité, son hétérogénéité, car la durée elle-même « est ce qui diffère ou ce qui change de nature » en durant, « ce qui diffère avec soi »³¹.

²⁷ Robert Sasso et Arnaud Villani, *Le vocabulaire de Gilles Deleuze*, Les Cahiers de Noesis/n° 3, Paris, Vrin, 2003, p. 260-261.

²⁸ Henri Bergson, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, in *Œuvres*, Paris, PUF, Edition du Centenaire, 5^{ème} édition, 1991, p. 64.

²⁹ *Ibid.*, p. 70.

³⁰ Gilles Deleuze, *Le bergsonisme*, p. 30-31.

³¹ Gilles Deleuze, *L'île déserte*, Paris, Minuit, 2002, p. 34.

En ce sens, la question n'est pas tant que l'on mélange, par exemple, temps et espace, mais que l'on ne sache pas en faire la séparation et que l'on finisse par penser en termes d'opposition, c'est-à-dire en opposant un tel mélange « à un principe supposé à la fois non spatial et non temporel par rapport auquel espace et temps, durée et étendue »³² ne sont que des « dégradations ». La question est de diviser le mélange selon ses articulations naturelles afin de pouvoir penser chaque chose en sa différence même, c'est-à-dire en fonction des « tendances qui la traversent »³³, afin de pouvoir penser les *nuances* et rompre, comme dit Bergson, avec notre tendance à penser davantage « des choses plutôt que des progrès »³⁴.

Ce parcours nous permet de cartographier quelques points de résonance entre les domaines de la philosophie et de l'éducation, afin de comprendre de quelle manière s'articulent les alliances conceptuelles entre Deleuze et Bergson, notamment en ce qui concerne l'intuition comme méthode qui déplace la focalisation vers les problèmes posés à l'ordre du jour par une activité philosophique. Ce point nous permet aussi de soulever des questionnements sur les relations entre savoir et apprendre, ainsi que des questions sur les relations entre les professeurs et les élèves, cela à partir d'autres points de vue.

1.2 Les résonances avec le domaine de l'éducation

La méthode problématisante de l'intuition rompt avec l'idée que la pensée aime, veut et cherche naturellement le vrai, elle met en évidence la nécessité de déplacer la focalisation des solutions vers les problèmes. Les solutions sont des découvertes à mesure que les problèmes sont inventés et bien posés, ce qui ne veut cependant pas dire que « seuls comptent les problèmes », car les solutions sont fondamentales, mais elles sont toujours déterminées par les « conditions sous lesquelles » un problème est déterminé « en tant que problème »³⁵. Il y va là des relations entre sens et problème :

« Les professeurs savent bien qu'il est rare de rencontrer dans les "devoirs" (sauf dans les exercices où il faut traduire proposition par proposition, ou bien produire un résultat fixe) des erreurs ou quelque chose de faux. Mais des non-sens, des remarques sans intérêt ni importance, des banalités prises pour remarquables, des confusions de "points" ordinaires avec des points singuliers, des problèmes mal posés ou détournés de leur sens, tel est le pire et le plus fréquent, pourtant gros de menaces, notre sort à tous »³⁶.

³² Gilles Deleuze, *Le bergsonisme*, p. 12.

³³ Gilles Deleuze, *L'île déserte*, p. 34.

³⁴ Henri Bergson, *Mémoire et vie*, textes choisis par Gilles Deleuze, Paris, PUF, 1975, p. 56.

³⁵ Gilles Deleuze, *Le bergsonisme*, p. 4-5.

³⁶ Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, p. 198-199.

Le sens est ce qui est exprimé par une proposition mais qui ne peut pas être réduit à un « objet désigné ni à l'état vécu de celui qui s'exprime ». Le sens est produit par l'Idée³⁷ (définie ici comme ce qui parcourt les facultés lorsque celles-ci sont dans un fonctionnement discordant) et détermine ce qui peut être considéré comme vrai ou faux, de sorte que l'on pourrait dire des vérités que « nous avons toujours celles que nous méritons en fonction du sens de ce que nous concevons »³⁸. Comme le souligne Zourabichvili, il s'agit « d'introduire la différence dans la vérité même »³⁹ et de cesser de la penser simplement en opposition au faux, mais à l'évaluer selon différents niveaux ou degrés, car, comme nous mettrait en garde Deleuze dans sa co-création avec Nietzsche, « on connaît des pensées imbéciles, des discours imbéciles qui sont fait tout entiers de vérités »⁴⁰, en sorte que la question est de différencier les « vérités “basses” (récognitions exactes) et les vérités “élevées” (poser les problèmes) » et de savoir à qui sert chacun de ces types

Deleuze pense que, d'après Bergson, l'importance attribuée aux solutions découle d'un préjugé qui naît à l'école, car c'est là où le professeur a le rôle de proposer des problèmes dont la bonne solution doit être cherchée par les élèves. Ce préjugé s'étend à la vie sociale, de sorte que l'on s'habitue à voir les choses en termes de vrai et de faux au niveau des solutions, tout en croyant que les problèmes sont toujours déjà donnés et que, en cherchant les solutions, on penserait et créerait. Il se trouve toutefois qu'une telle vision nous met toujours dans une position d'adaptation, d'adéquation à des problèmes qui ne sont pas les nôtres et qui nous font croire que la liberté et la pensée se bornent à la découverte d'une bonne solution.

La question qui se pose est donc celle de la nécessité d'une réévaluation de la pensée elle-même. Bergson⁴¹ dénonce le fait que les sciences et la philosophie transposent au terrain de leurs études l'habitude quotidienne de penser l'immuable, d'essayer de reconstruire le mouvement par la succession des arrêts, de tenter de « reconstituer la réalité, qui est tendance et par conséquent mobilité, avec les percepts et les concepts qui ont pour fonction de l'immobiliser ». L'intuition à son tour nous donne accès à la durée, nous permettant de penser autrement et de partir, cette fois-ci, de la mobilité elle-même. La pensée effectuée uniquement et exclusivement par l'intelligence se tourne vers la vie au sens le plus pragmatique, occupée

³⁷ On écrira parfois le mot Idée avec un I majuscule afin de souligner la différence avec l'idée en tant que notion prédéfinie par le sens commun, et d'accentuer, comme on le verra dans le second chapitre, son aspect de perception complexe parcourant, à des vitesses infinies, un plan intensif pré-individuel.

³⁸ Gilles Deleuze, *Nietzsche et la philosophie*, Paris, PUF, 1962, p. 118.

³⁹ François Zourabichvili, *Deleuze. Une philosophie de l'événement*, Paris, PUF, 1996, p. 26.

⁴⁰ Gilles Deleuze, *Nietzsche et la philosophie*, p. 120.

⁴¹ A cet égard voir *Œuvres*, p. 1421.

par l'utilité que les choses peuvent avoir pour nous, c'est-à-dire qu'il y va d'une pensée intéressée et destinée à la domination, au contrôle, à l'usage, à la fonction, parmi d'autres finalités qui sont celles de l'intelligence elle-même. Bien que ces pensées aient une importance vitale et occupent la plupart de nos expériences, elles ne sont pas la forme ultime et la plus importante de l'exercice de la pensée. En ce sens, Bergson dit :

« Mais la vérité est que notre esprit peut suivre la marche inverse. Il peut s'installer dans la réalité mobile, en adopter la direction sans cesse changeante, enfin la saisir intuitivement. Il faut pour cela qu'il se viole, qu'il renverse le sens de l'opération par laquelle il pense habituellement, qu'il retourne ou plutôt refonde sans cesse ses catégories. Mais il aboutira ainsi à des concepts fluides, capables de suivre la réalité dans toutes ses sinuosités et d'adopter le mouvement même de la vie intérieure des choses. Ainsi seulement se constituera une philosophie progressive, affranchie des disputes qui se livrent entre les écoles, capables de résoudre naturellement les problèmes parce qu'elle se sera délivrée des termes artificiels qu'on a choisis pour les poser. *Philosopher consiste à invertir la direction habituelle du travail de la pensée* »⁴².

Une autre critique de Bergson s'adresse à une certaine manière de faire de la philosophie qui part de concepts tout prêts et abstraits pour comprendre la chose, opérant selon des oppositions qui peuvent toujours être appliquées aux choses, mais qui ne nous font pas les connaître effectivement. Pour un penser effectif, il faut renverser le fonctionnement habituel de l'intelligence, renversement qui ne saurait être opéré que par le travail de l'intuition :

« *Penser* consiste ordinairement à aller des concepts aux choses, et non pas des choses aux concepts. Connaître une réalité, c'est, au sens usuel du mot "connaître", prendre des concepts déjà faits, les doser, et les combiner ensemble jusqu'à ce qu'on obtienne un équivalent pratique du réel. Mais il ne faut pas oublier que le travail normal de l'intelligence est loin d'être un travail désintéressé [...] Nous cherchons jusqu'à quel point l'objet à connaître est *ceci* ou *cela*, dans quel genre connu il rentre, quelle espèce d'action, de démarche ou d'attitude il devrait nous suggérer »⁴³.

L'intuition comme méthode est problématisante et nous permet de renverser cette image dogmatique de la pensée, une fois qu'elle pousse « l'intelligence à se retourner contre elle-même »⁴⁴ et à opérer dans le sens de la durée, forçant une pensée habituée à chercher les points d'arrêts, l'immuable et le même, à se placer dans le mouvement de la vie, à réconcilier vérité et création au niveau des questionnements vitaux qui crient dans chaque singularité. La vie est changement, différenciation de soi-même dans l'écoulement d'un temps qui n'est pas homogène et qui introduit toujours de l'indétermination dans son processus. Comment peut-on

⁴² Henri Bergson, *Le pensée et le mouvant*, in *Œuvres*, p. 1421-1422.

⁴³ *Ibid.*, p. 1409-1410.

⁴⁴ Gilles Deleuze, *Le bergsonisme*, p. 11.

alors proposer encore des modèles éducationnels qui reconnaissent l'importance de l'apprendre, mais toujours en prenant le risque de le réduire à la condition de prix à payer pour atteindre le savoir comme but final ?

D'après cette perspective, le problème fonctionne comme point d'articulation qui introduit la différence fondamentale entre savoir et apprendre, car le savoir est du côté des résultats, de ce qui doit être acquis et conservé, accumulé et ajouté, et le changement et le mouvement restent réduits – dans des propositions pédagogiques qui survalorisent un certain type de connaissance dominée par des modèles apaisants⁴⁵ – au rôle de pont qui ne sert qu'à conduire d'un endroit à un autre, à un « intermédiaire entre non-savoir et savoir »⁴⁶ ou entre un savoir mineur et un savoir majeur. D'autre part, l'apprendre a lieu dans la durée, dans ce temps des multiplicités qualitatives où il n'y a continuité que dans le changement et qui fonctionne toujours comme une limite en ce sens qu'un nouvel élément ne le rend pas plus grand mais différent. Il va de soi que le processus d'apprentissage fonctionne à un certain égard et qu'il a une cible en tant que point d'attraction de diverses activités qui le peuplent. Le savoir fait partie du processus, mais l'apprendre ne saurait y être réduit. Il faut déplacer la focalisation vers les questionnements vitaux qui s'imposent, car résoudre « c'est toujours engendrer les discontinuités sur fond d'une continuité fonctionnant comme Idée »⁴⁷, et, en ce sens, les solutions sont comme des points d'arrêt qui ne subsument pas le mouvement complexe de l'apprendre.

Il s'agit en effet de « rompre avec une longue habitude » à concevoir le problème « comme une catégorie subjective de notre connaissance ». Le problème n'est pas un moment qui marque « l'imperfection de notre démarche » ou une triste condition « de ne pas savoir d'avance, et qui disparaîtrait dans le savoir acquis »⁴⁸. Le problème ne disparaît pas dans ses solutions ; bien au contraire, il persiste et insiste dans les solutions qui le recouvrent, car en même temps qu'il est déterminé au fur et à mesure qu'il est résolu, sa solution ne l'épuise pas, puisque sa détermination marque aussi la genèse de sa solution. Un problème

⁴⁵ Dans le combat entre chaos et pensée mené par la philosophie, la science et les arts, ceux-ci restaurant, dans leurs propres rencontres intensives, la possibilité de création dans chacun de ces différents fronts, il y a, face au danger de retomber dans l'opinion dont on voulait se débarrasser et celui de la précipitation dans le chaos que l'on cherchait à affronter, un troisième danger relevé par Orlandi et qui est présent dans quelques pratiques d'enseignement : « celui qui consiste à éviter la confrontation avec la variabilité chaotique à travers la conformation du corps et/ou de l'esprit à des modèles de vie, à des modèles de conduite, à des modèles conceptuels, à des modèles scientifiques, à des modèles esthétiques, et ainsi de suite ». Cf. Luiz B. L. Orlandi « Deleuze – entre caos e pensamento », in A. C. Amorim ; S. Gallo et W. M. Oliveira Jr. (org.) *Conexões – Deleuze e Imagem e Pensamento*, Petrópolis, RJ : De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011, p. 145-154.

⁴⁶ Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, p. 211.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ Gilles Deleuze, *Logique du sens*, Paris, Minuit, 1969, p. 70.

peut toujours être réactivé ou relancé en fonction d'un réaménagement des éléments qui lui confèrent un sens, c'est-à-dire des conditions de sa position. Alors que le savoir se place du côté de la « calme possession d'une règle de solutions »⁴⁹, l'apprendre est l'articulateur qui ouvre l'actualité des solutions à la virtualité d'un champ problématique.

L'affirmation du problème comme ce qui force la pensée à sortir d'un fonctionnement impuissant par les modèles de la représentation et de la reconnaissance, tout comme leurs conséquences de redéfinition des concepts d'erreur et de savoir, une telle affirmation est aussi opérée par Zourabichvili⁵⁰, qui met en lumière la manière dont la valorisation du savoir, lorsque celle-ci est faite au détriment de l'apprendre, circonscrit le penser à une capacité d'encadrer la réalité dans des catégories qui soumettent tout à l'identité et à sa forme homogène et permanente, en attribuant à la pensée elle-même la fonction de « penser seulement ce qui est passé d'avance par le crible du Même ». La rupture avec cette image dogmatique affirme la puissance créatrice de la pensée, dans la mesure où elle est soustraite à une fonction qui la limite à « un processus provisoire » où elle « dure exactement le temps que nous investissons pour reconnaître ».

Ce déplacement de l'importance accordée presque exclusivement au savoir comme quelque chose de tout prêt qui doit être acquis ou comme un lieu idéal à être atteint, vers l'apprendre comme processus qui potentialise le mouvement de différenciation de soi-même existant en chaque singularité, nous permet de situer à nouveaux frais les inquiétudes propres au domaine de l'éducation, non seulement en ce qui concerne l'apprenti mais aussi le professeur. Si l'importance d'une rencontre éducative ne repose pas exclusivement sur l'information dont dispose le professeur et que celui-ci doit transmettre à l'apprenti, mais si elle est en même temps adressée au champ problématique qui se pose et par rapport auquel chaque forme de la pensée s'organise pour l'affronter, le professeur lui-même peut se lancer à la tâche de faire un « cours sur ce qu'on cherche et pas sur ce qu'on sait »⁵¹, en conduisant les différents participants à vivre une expérience de recherche active des éléments qui leur permettent de revenir du chaos avec quelque chose qui les aide à penser, que ce soit au moyen des concepts, des fonctions ou des sensations.

Pour ce qui est des rapports entre le professeur et l'élève, Hélió Cardoso Jr. a écrit un bel article sur la manière dont ces rapports s'établissent au sein d'une amitié pensée en termes deleuzo-guattariens et ancrée dans la confiance en tant qu'élément permettant aussi bien

⁴⁹ Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, p. 214.

⁵⁰ A ce sujet cf. François Zourabichvili, *Deleuze. Une philosophie de l'événement*, p. 22.

⁵¹ Gilles Deleuze, *Pourparlers*, Paris, Minuit, 2009, p. 190.

au professeur d'entrer dans un « devenir-maître » qu'à l'élève de se placer dans un mouvement d'« élève-boomerang », de sorte que tous deux sortent transformés de cette aventure pleine d'imprévisibilité⁵². En rappelant deux attitudes pédagogiques faciles à reconnaître dans les vécus scolaires contemporains, Cardoso Jr. dit qu'aussi bien l'élève supposé avoir une « pensée naturelle et sans présupposés », laquelle exigerait du professeur qu'il contrôle la naturalité d'un apprendre partant d'une bonne volonté en affinité avec le vrai, que l'élève qui « naît déjà prédestiné par une culture en résonance avec une certaine maturité sensori-moteur », laquelle exigerait du professeur qu'il mette à profit « l'expérience de l'élève » afin de l'amener à « mettre en œuvre les présupposés que son immersion culturelle lui confère potentiellement », tous deux sont enfermés dans des pédagogies ou des méthodologies éducationnelles incapables de se passer des présupposés :

« La différence entre les deux est que le second, un apprenti *informé*, a des présupposés objectifs et publics. Le professeur peut reconnaître les soubassements de son apprentissage et arrive même, en fonction de son point de vue pédagogique, à annuler ses présupposés pour qu'il retourne au stade naissant, peut-être plus désirable, selon le cas, d'un apprenti *informe*. Quant à ce dernier, notre premier personnage, que le professeur le dévalue comme non-cultivé, qu'il le valorise comme la *tabula rasa* de tout apprendre, il n'est pas tout fait correct de dire que son ouverture au cours n'ait pas de présupposés. Il se peut que, contrairement à l'autre, ses présupposés soient implicites ou subjectifs. Son présupposé consiste en ceci qu'il apprend ce que tout le monde sait et que nul ne peut nier, c'est pourquoi le professeur peut être, en effet, le maître qui transmet des règles et des connaissances prêtes à être accumulées par l'élève, sans beaucoup d'incidents au-delà de ce que l'on peut éviter par la discipline et les techniques mnémoniques appropriées »⁵³.

Pour rompre avec cet enfermement entre « l'apprenti informe et l'apprenti informé », Cardoso Jr. se propose de penser un apprenti dépourvu de présupposés afin de développer une autre image de ce que c'est qu'apprendre et enseigner⁵⁴, cela à partir de ce

⁵² En pensant la relation pédagogique comme extérieure à ses termes, Cardoso Jr. affirme que le professeur entre dans un devenir-maître parce que quelque chose se passe *entre* le professeur et l'élève, ce qui les modifie tous les deux. Dans ce contexte d'une relation qui est extérieure tant au professeur qu'à l'élève, celui-ci se réconcilie avec sa solitude et peut retourner au cours après avoir parcouru d'autres mondes et d'autres paysages, de sorte que son parcours, tel celui ayant un boomerang, ne répond plus aux conditions de son lancement. « En ce sens, Deleuze considérait comme de bons étudiants en philosophie même les non-philosophes, les fous, les drogués qui suivaient ses cours, car ils lui rendaient après coup les questions lancées, mais avec des ajouts de forces de mondes méconnus ou étrangers au maître ». Cf. Hélio Cardoso Jr., « Pensar a pedagogia com Deleuze e Guattari : amizade na perspectiva do aprender », in *Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, Vol. 30, n. 1, jan./juin. 2006, pp. 37-52. Disponible sur : <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23000>

⁵³ Hélio Cardoso Júnior, « Pensar a pedagogia com Deleuze e Guattari : amizade na perspectiva do aprender », in *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, Vol. 30, n. 1, jan./juin. 2006, p. 46. Disponible sur : <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23000>

⁵⁴ En résonance avec cette proposition, il semble intéressant de se reporter au travail de Charbonnier et la façon dont celui-ci lit la critique deleuzienne à la bêtise comme un double mouvement où, dans un premier temps, on a une image de l'idiot en tant qu'un simple reproducteur du sens commun, alors que, dans un second temps, une telle image subit un rebondissement et présente un Idiot comme la possibilité d'un penser effectué dans ses rapports

personnage qui « dépose dans l'impuissance le point de départ de tout apprendre » et qui se refuse à « apprendre ce que l'on attend de tout le monde ».

De notre point de vue, l'enjeu est de poser à nouveaux frais les rapports entre le professeur et l'élève à partir d'une double exigence, à savoir repenser les relations elles-mêmes établies entre savoir et apprendre, de même que redéfinir les personnages professeur-élève en fonction du fait qu'ils sont des singularités en différenciation constante de soi-même, et non comme des sujets essentiels formés ou en formation. En ce qui concerne le premier pôle de cette double exigence, nous travaillons dans le sens de penser l'apprendre comme mouvement, comme passage d'un penser/agir ordinaire à un penser/agir extraordinaire qui s'effectue en fonction des problèmes qui se posent, thème qui nous accompagnera tout au long de notre travail. Quant au second pôle, il nous faudra étudier plus en détail la manière dont Deleuze conçoit la notion d'individu comme multiplicité qualitative qui se divise en changeant de nature, travail que nous mènerons à bien plus loin. Toutefois, nous pouvons déjà indiquer que l'apprendre fonctionne par déclenchement, c'est-à-dire en propulsant un mouvement de différenciation de soi qui recommence à chaque rencontre problématique. Rien ne peut passer par un processus d'apprentissage sans subir des changements, ce qui vaut pour le professeur, l'élève, le contenu en question, le temps écoulé, les manières de penser et les formes de vivre.

Cependant, nous aimerions bien souligner avant que c'est grâce à sa puissance de création des formes de vie que nous pouvons aussi affirmer l'apprendre comme opérateur intensif d'un faire théorico-pratique, car il fonctionne comme passage, comme déplacement entre des expériences purement extensives et des expériences intensives où les questionnements vitaux s'imposent d'une manière telle qu'une étude théorique crée des formes de vie, de même qu'une question pragmatique peut engendrer la nécessité de chercher d'autres théories. La question est de se débarrasser des modèles et du fonctionnement d'une image qui écrase la pensée elle-même et l'impuissante, modèles qui se nourrissent d'un oppositionisme qui place toujours la théorie du côté des idées toutes prêtes et la pratique du côté des systématiques d'application. La pensée est topologique et fonctionne au moment où elle pose des problèmes, où elle rompt avec les frontières entre théorie et pratique dans la mesure où elle se passe des modèles en les transformant toujours en actions, constructions et interventions opérant de

avec l'impensé. « Deleuze est le philosophe qui a pris au sérieux ce problème de la bêtise. [...] C'est à partir de *Différence et répétition* que la bêtise prendra une forme moins effrayante : loin d'être l'ennemi de la pensée, elle en deviendra le fond, ou plutôt le sans fond. Viendra ensuite le personnage conceptuel de l'Idiot, véritable arpenteur des champs problématiques, et opposé à l'Idiot cartésien. En fait, Deleuze oppose une *bêtise transcendante*, qui est condition de possibilité des problèmes, à la *sottise* qui est le règne des solutions donc de l'opinion » (Sébastien Charbonnier, *Deleuze pédagogue, la fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*. Paris, Harmattan, 2009, p. 92-93).

manières distinctes, mais qui ont pour point d'attraction la vie et la création de formes de vie.

L'engagement du professeur dans l'élaboration d'un cours – celui-ci cessant de fonctionner comme lieu et temps d'une simple transmission d'informations aboutissant à l'acquisition d'un savoir du côté de l'élève pour se transformer en un processus où tous deux sont amenés à poser leurs problèmes à eux – peut être observé et senti dans les cours de Deleuze auxquels nous avons accès et dans certains de ses entretiens. Dans certains passages de l'*Abécédaire*, dans les cours sur Spinoza ou sur le cinéma, par exemple, on peut s'apercevoir que Deleuze est si absorbé par les problèmes auxquels il cherche à répondre que l'apprendre et le faire apprendre sont connectés par une sorte de rouage qui met l'ensemble en mouvement. C'est ce que relève Schérer à propos de l'art de Deleuze d'« apprendre et de faire apprendre », en nous rappelant par ailleurs le double sens du verbe « apprendre » dans la langue française. D'après cet auteur, dans la répétition même des vidéos et des audio des cours de Deleuze, il est possible d'être imprégné, sensiblement et affectivement, par sa voix et ses gestes d'une manière qui dépasse une simple répétition empirique, ce qui nous ouvre à la « possibilité de se rendre compte de ce que veut dire “apprendre” », cet acte qui se fait toujours en mouvement, « qui ne se terminera jamais dans l'acquisition d'un savoir, mais qui consiste en un processus sans cesse recommencé »⁵⁵.

En ce sens, on peut constater la présence d'une inquiétude dans la philosophie deleuzienne à l'égard des problèmes et de la façon dont ceux-ci déterminent l'image que l'on se fait de ce que signifie penser. C'est en fonction de la manière de se situer au sein des champs problématiques et de sélectionner les problèmes mis à l'ordre du jour, que chaque philosophe crée sa philosophie. Il existe un ensemble de postulats et de présupposés qui caractérisent ce que Deleuze appela l'image dogmatique de la pensée, qui, bien qu'elle parcourt différents périodes historiques et est travaillée de différentes manières par divers philosophes, opère toujours dans le sens d'affirmer que tous les êtres humains pensent et savent ce que signifie penser, que la pensée est toujours orientée en direction du vrai et qu'il suffit d'une bonne volonté de la part celui qui pense pour bien penser et trouver la vérité, et que, en dépit des illusions et des obstacles existants, il faut créer une méthode qui permettra à tous de connaître la vérité.

Dans la mesure où Deleuze critique chacun des huit postulats de cette image de la pensée dans *Différence et répétition*, il indique des solutions possibles qui mettraient en place

⁵⁵ René Schérer, « Aprender com Deleuze », in Dossiê : *Entre Deleuze e a Educação*, p. 1184-1185.

une image de la pensée sans image⁵⁶, c'est-à-dire une autre manière de dire ce que peut la pensée tracée à partir de la différence⁵⁷. C'est pourquoi il faut partir de cette critique afin de pouvoir libérer la pensée d'une image qui définit de manière déformante ce que signifie penser, car, si la différence est soumise à « l'identité dans le concept, à l'opposition dans la détermination du concept, à l'analogie dans le jugement, à la ressemblance dans l'objet »⁵⁸, la pensée se borne à la répétition de ce qui a déjà été dit et ne s'exerce pas dans sa puissance maximale, celle-ci résidant justement dans sa capacité de recommencer.

Il revient au travail de la noologie, explicitée par Deleuze et Guattari dans le *Traité de nomadologie : la machine de guerre*⁵⁹, de faire « l'étude des images de la pensée, et de leur historicité », en cherchant, pour chaque philosophe que l'on rencontre, de quelle manière ce qu'il se donne comme ce qui peut être pensé « guide la création des concepts »⁶⁰ qui composent sa philosophie. Cependant, une telle tâche ne peut être entreprise qu'au moment où elle s'interroge sur les questionnements vitaux qui se sont imposés à chacune d'entre elles. Les images sont créées tout comme les concepts, et, pour créer de nouvelles formes d'organisation afin d'affronter le chaos – cet ennemi et allié de la pensée⁶¹ –, force est de reconnaître le fonctionnement des images traditionnelles de la pensée en même temps que l'on trace une autre manière de la mettre en mouvement.

Ces relations entre d'une part la critique d'une image de la pensée qui ne conçoit pas les concepts comme des créations et d'autre part la nécessité de déplacer l'importance attribuée aux solutions des problèmes, ne se limitent pas aux postulats sur lesquels a travaillé Deleuze dans *Différence et répétition*, ni à son étude de l'intuition comme méthode bergsonienne, mais font aussi partie du propos deleuzo-guattarien d'une pédagogie du concept,

⁵⁶ « La pensée qui naît dans la pensée, l'acte de penser engendré dans sa génitalité, ni donné dans l'innéité ni supposé dans la réminiscence, est la pensée sans image » (*Différence et répétition*, p. 217). Au sujet de la notion d'une pensée sans image, Charbonnier remarque qu'il y a chez Deleuze un mouvement qui commence par la critique de l'image dogmatique de la pensée et qui parvient à l'affirmation selon laquelle toute pensée a une image, de sorte que la question qu'il se pose en tant que chercheur est de savoir ce qui lui permet de parler d'une image deleuzienne de la pensée. Cf. Sébastien. Charbonnier, *Deleuze pédagogue. La fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*, p. 149-160

⁵⁷ Selon Deleuze et Guattari, la critique doit toujours être faite en fonction d'une création, sans quoi elle restera dans le domaine de la communication et de la discussion, celles-ci étant animées par le ressentiment : « Rien n'est moins exact, et, quand un philosophe en critique un autre, c'est à partir de problèmes et sur un plan qui n'étaient pas ceux de l'autre, et qui font fondre les anciens concepts comme on peut fondre un canon pour en tirer de nouvelles armes. On n'est jamais sur le même plan. Critiquer, c'est seulement constater qu'un concept s'évanouit, perd de ses composantes ou en acquiert qui le transforment, quand il est plongé dans un nouveau milieu. Mais ceux qui critiquent sans créer, ceux qui se contentent de défendre l'évanouissent (?) sans savoir lui donner les forces de revenir à la vie, ceux-là sont la plaie de la philosophie » (*Qu'est-ce que la philosophie ?*, p. 32-33).

⁵⁸ Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, p. 179-180.

⁵⁹ Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Mille plateaux*, p. 446.

⁶⁰ Gilles Deleuze, *Pourparlers*, p. 203.

⁶¹ A ce sujet cf. Luiz B. L. Orlandi, « Deleuze – entre caos e pensamento », p. 145-154.

notion se faisant jour dans *Qu'est-ce que la philosophie ?*⁶² et qui pose l'analyse des conditions de la création conceptuelle en tant que forme de résistance philosophique vis-à-vis de ses rivaux.

En résonance avec les objectifs du présent travail, il semble intéressant de faire une recherche sur la manière dont le sens pédagogique du concept constitue un élément nécessaire à une telle résistance. Il y va de faire une recherche sur la manière dont les relations entre la position des problèmes et la création des concepts peuvent être dites pédagogiques, et dans quelle mesure cela nous ouvre à d'autres formes de penser l'éducation.

1.2.1 La pédagogie du concept et les résistances problématisantes

Dans *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Deleuze et Guattari établissent que le troisième âge du concept, celui qu'ils appellent *formation professionnelle commerciale*, est une menace à laquelle il est possible de résister justement par l'activité philosophique ayant lieu dans et avec le second âge du concept : la pédagogie du concept. Les auteurs disent aussi qu'il ne s'agit pas d'une menace capable d'en finir avec la philosophie, car le marketing et le marché peuvent se servir du mot « concept », mais ne parviendront jamais à créer des concepts philosophiques, ne pourront pas dire l'événement ; leurs concepts n'impliqueront pas « leurs propres composantes » et les « autres concepts », ni ne seront en même temps absolus « par la place qu'ils occupent dans le plan » et « par les conditions qu'ils imposent aux problèmes »⁶³. La question n'est donc pas, comme elle ne l'a jamais été, celle de la mort de la philosophie, car « s'il y a lieu et temps de créer des concepts, l'opération qui y procède s'appellera toujours philosophie »⁶⁴. A notre sens, la question qui se pose est celle de l'impuissantation de la pensée, de la séparation de la pensée d'avec la vie, de la négation selon laquelle la pensée ne crée pas de formes de vie, et de la circonscription de la pensée à son sens plus pragmatique comme forme de négation de la vie même comme création. La philosophie résiste à ce processus par la création des concepts, qui sont des météorites et non des marchandises, des concepts qui sont pédagogiques parce qu'ils nous montrent, de manière consistante, que « la vie a toujours

⁶² Comme le souligne La Salvia, la première fois que la notion de « pédagogie du concept » a fait son apparition, c'était, en effet, dans un article de Deleuze intitulé *Les conditions de la question : qu'est-ce que la philosophie ?*, paru dans la revue *Chimères*. Cependant, ce n'est que dans l'œuvre produite avec Guattari que les occurrences d'une telle notion sont plus nombreuses, en créant de meilleures conditions pour une étude plus systématique. Cf. A. L. La Salvia, *A extração de problemas de uma pedagogia do conceito*, 2015. 214 f. Thèse de Philosophie – Institut de Philosophie et des Sciences Humaines, Université de l'Etat de Campinas, Campinas, 2015, p. 5.

⁶³ Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, p. 27.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 14.

quelque chose à nous apprendre dans sa variation incessante »⁶⁵. Et l'éducation, comment peut-elle être le lieu et le temps de résistance à l'enfermement de la pensée dans un fonctionnement limitant et déformant ?

L'éducation porte la puissance de problématisation de ce qui se passe en elle et de ce avec quoi elle travaille, et c'est dans cette perspective que nous avons affirmé plus haut que le problème fonctionne comme point d'articulation introduisant la différence fondamentale entre savoir et apprendre, car il s'agit de frayer la voie aux questionnements vitaux impliqués dans l'apprendre et qui peuvent faire de la création le connecteur entre des modes de penser et des formes de vie. Un problème s'impose et exige de celui qui s'y affronte qu'il se réorganise, se déplace, qu'il permette et fasse passer les flux qui exigent d'autres connexions et recombinaisons parmi les éléments qui avaient l'air non connectables dans d'autres formes d'apercevoir les choses. On peut savoir ce qui est déjà su, mais apprendre implique des mouvements, implique de se déplacer sur soi-même de telle sorte que – comme nous le verrons dans le prochain chapitre – cet ensemble lui-même, dont on peut dire pour l'instant *soi*, se transforme et que la question ne se pose plus en termes de plus ou moins, d'un savoir majeur ou mineur ou d'un être progressant vers un modèle idéal, mais en termes d'une différenciation de soi-même à chaque nouvel apprentissage.

A notre sens, une éducation problématisante et auto-problématisante, c'est-à-dire qui ne se renferme pas sur des modèles standardisants, ni ne traite le problème comme un simple obstacle à être surmonté par les solutions, mais comme un élément déclencheur de connexions qui engendrent le penser, une telle éducation fonctionne dans le sens de créer des mouvements de résistance à l'empire de l'opinion aussi bien à partir d'une attention portée sur les questionnements vitaux qui crient dans chaque processualité créative que de la création d'autres relations entre savoir et apprendre qui mettent la pensée elle-même en mouvement. Il s'agit de faire une éducation qui promeut la résistance à cette réduction de la pensée à des circuits étroits entre le stimulus reçu et la réponse offerte, cela à travers l'élargissement et la multiplication des intervalles qui s'y insèrent, en ouvrant la matière à la durée et les mouvements d'adaptation à l'indétermination, en sorte que, au cœur des besoins que nous impose la vie, on puisse créer différentes formes d'agir, de sentir, de percevoir et de penser.

En ce sens, apporter la notion de pédagogie du concept au domaine de l'éducation, cela dans le but de travailler sur les points de magnétisation qu'elle opère entre la philosophie

⁶⁵ A. L. La Salvia, *A extração de problemas de uma pedagogia do conceito*. 2015. 214 f. Thèse de Philosophie – Institut de Philosophie et des Sciences Humaines, Université de l'Etat de Campinas, Campinas, 2015, p. 42.

en tant que pensée conceptuelle et le faire éducationnel traversé par elle, permet de s'apercevoir que le concept philosophique possède un statut pédagogique, dans la mesure où il nous montre qu'une véritable création – celle qui nous apporte quelque chose de nouveau – est toujours faite en fonction d'un problème qui s'impose et qui exige que l'on y cherche d'autres solutions. La pédagogie d'un concept philosophique réside dans sa capacité de nous faire apprendre qu'il existe d'autres formes de penser, qu'il est possible d'inventer d'autres sens et de créer d'autres manières de vivre, ce qui fait augmenter la puissance de l'éducation à inventer des mondes où des formes plus joyeuses de se récréer et de vivre avec les autres soient possibles.

Nous avons dit plus haut que, pour penser une éducation libératrice, il faut redéfinir les relations entre savoir et apprendre, ainsi que se défaire d'une image de l'individu comme quelque chose en formation constante évoluant vers un modèle idéal prédéfini. Cette double exigence est posée par une pensée qui se fait dans et par le mouvement, une pensée exigeante qui ne se contente pas des points d'arrêt qui sont creusés, mais qui se produit en sa propre puissance de recommencer à chaque fois, puissance qui est élevée à son plus haut degré dans les rencontres intensives et qui a dans les questionnements vitaux l'étincelle qui déclenche le mouvement complexe de l'apprendre. Afin de poursuivre dans cette voie et de tracer les contours souples d'une telle éducation, nous aurons recours, dans le second chapitre, à la notion d'individuation comme processus de différenciation intensive et de la façon dont cette co-création de Deleuze avec Simondon et Bergson nous permet de penser la possibilité d'autres processualités éducationnelles, celles-ci envisageant l'apprendre comme un intensificateur des mouvements de différenciation de soi, en ouvrant l'espace à la création d'autres formes de connaître et de vivre.

Chapitre 2 : Actuel/virtuel et la différenciation de soi

Comme nous l'avons vu dans la première partie du présent travail, la critique deleuzienne à l'image dogmatique de la pensée peut être lue à partir de la nécessité de libération de la pensée d'un fonctionnement déformant qui détermine, en fonction de la reconnaissance et de la représentation, ce que signifie penser et ce que peut la pensée. En ce sens, nous avons vu que, dans ses travaux de co-création avec Bergson, Deleuze montre que le fonctionnement de l'intuition bergsonienne comme méthode problématisante fait signe vers des issues à une pensée capable de penser la différence à partir d'elle-même par des concepts qui, dans leur fluidité et flexibilité, nous permettent de nous apercevoir que le réel lui-même comporte des degrés et des nuances.

Pour se mettre en mouvement, pour engendrer le penser dans la pensée, il faut, cependant, non seulement chercher des issues dans cette grande image de la pensée où l'on est inséré, mais aussi faire en sorte que ce mouvement de dissolution et de libération parcoure le *moi* lui-même, cette subjectivité qui aime et désire tout ce qui est solide, qui immobilise et sédentarise au nom de la certitude et de la sécurité. C'est dans le *moi* que la *bêtise*, et non seulement les erreurs, a sa place comme structure « de la pensée comme telle »⁶⁶.

Deleuze reconfigure les notions de sujet et d'individu à partir du concept de multiplicité qualitative, ce type de multiplicité qui « ne cesse de se diviser en changeant de nature »⁶⁷. Il fait aussi une refonte du problème de l'individuation tel que Simondon l'articule. D'après Sauvagnargues⁶⁸, Simondon pose le problème de la genèse de la notion d'individu et se demande si, en associant « le principe d'individuation et l'individu devenu », on se donne un processus d'individuation qui « peut être dit *un* ». Cette problématique du « devenir un » est posée à nouveaux frais par Simondon à partir d'une remise en question de la conception classique des relations entre forme et matière, car l'incapacité de celle-ci à « concevoir le devenir d'une individuation » découle de sa prétention à « expliquer l'individu par un principe d'individuation préformé, extérieur et transcendant à l'opération d'individuation ». Il existerait, pour l'*hylémorphisme*, une forme déjà donnée qui s'imposerait de l'extérieur et qui moulerait une matière passive, ce qui, d'après Simondon, nous empêche de penser le devenir d'une individuation justement parce qu'il part d'une conception de l'« individu comme un,

⁶⁶ Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, p. 196.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 331.

⁶⁸ Anne Sauvagnargues, « Deleuze. De l'animal à l'art », in F. Zourabichvili, A. Sauvagnargues, P. Marrati, *La philosophie de Deleuze*, Paris, PUF, 2004, p. 133.

indivisible, identique et unitaire »⁶⁹.

A ce modèle *hylémorphique*, Simondon propose des alternatives permettant de penser en termes de *modulation* les relations qui s'établissent entre matière et forme, qui ne se donnent plus, en ce sens, comme une imposition extérieure de quelque chose de préformé et stable qui attendrait d'être rempli par quelque chose d'informe et passif, elle-même venant se mouler sur le modèle transcendant afin de donner une forme à un individu. Dans les mots de Sauvagnargues :

« En somme, l'*hylémorphisme* est une pensée de l'être devenu, incapable de penser un procès d'individuation : à l'être stable, Simondon substitue le concept de *métastabilité*, différence de potentiel qui induit un changement de phase ; à l'unité, Simondon objecte que l'individuation implique un rapport constituant, donc pluriel avec un milieu d'individuation, qui joue comme milieu *métastable* ; à l'identité, Simondon substitue la relation première et plurielle, seule capable de rendre compte du devenir »⁷⁰.

Simondon nous montre ainsi qu'il s'agit d'un processus d'individuation où ce qui se pose en premier lieu, ce sont les relations de différence de potentiel qui mettent en place un champ intensif d'individuation qui est pré-individuel. Il existe un état de dissymétrie imposant une problématique qui sera résolue par des changements créatifs et non par un nivellement de cette différence fondamentale. Pour penser un tel processus, Simondon se sert d'une notion de la psychophysiologie de la perception en y empruntant le terme de *disparition*, qui est la création de la tridimensionnalité en tant que solution à la différence de parallaxe qui empêche que les deux images bidimensionnelles, formées dans chacune de nos rétines, coïncident. Au lieu d'effacer la différence, la solution consiste à créer une nouvelle dimension à partir de la disparité initiale elle-même : « Le volume visuel se produit non par réduction, mais par "disparation" de la différence initiale »⁷¹.

⁶⁹ Au sujet des critiques simondoniennes à la conception traditionnelle du principe d'individuation, voir Gilles Deleuze, « Gilbert Simondon, *L'individu et sa genèse physico-biologique* », in David Lapoujade (éd.), *L'île déserte. Textes et entretiens 1953-1974*, Paris, Minit, 2002, p. 120 : « Simondon part de deux remarques critiques : 1° Traditionnellement le principe d'individuation est rapporté à un individu tout fait, déjà constitué. On se demande seulement ce qui constitue l'individualité d'un tel être, c'est-à-dire ce qui caractérise un être déjà individué. Et parce qu'on "met" l'individu après l'individuation, du même coup, on "met" le principe d'individuation *avant* l'opération d'individuer, au-dessus de l'individuation même ; 2° Dès lors, on "met" l'individuation partout ; on en fait un caractère coextensif à l'être, du moins à l'être concret (fût-il divin). On en fait tout l'être, et le premier moment de l'être hors du concept. Cette erreur est corrélative de la précédente. En réalité, l'individu ne peut être que contemporain de son individuation, et l'individuation, contemporaine du principe : le principe doit être vraiment génétique, non pas simple principe de réflexion ».

⁷⁰ Anne Sauvagnargues, « Deleuze. De l'animal à l'art », p. 133-134.

⁷¹ *Ibid.*, p. 134. Note de l'auteur : Gilbert Simondon, *L'individu et sa genèse physico-biologique, l'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, Paris, PUF, coll. « Épiméthée », 1964, rééd. Augmentée, Grenoble, J. Million, coll. « Krisis », 1995, p. 206. Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, Paris, PUF, 1968, pp. 72-73.

Selon Sauvagnargues, Deleuze s'approprié cette théorie de l'individuation par différenciation intensive afin de penser comment l'individu se produit par modulation dans un champ pré-individuel qui résout le problème de sa différence d'intensité par *disparition*. Il existe un champ fonctionnant par variation continue des degrés d'intensité qui le peuplent, un champ virtuel où émerge une problématique qui ne pourra être résolue que par l'actualisation de différentes lignes qui ne réduisent pas l'individu à un décalque de la différence initiale. Le processus d'individuation provoque la différenciation de telle sorte qu'il n'est pas possible de « séparer l'individu de son milieu, et tous deux résultent de cette opération d'individuation qui les produit ensemble »⁷².

Pour mieux comprendre ces questions, il nous semble important de délimiter la manière dont Deleuze travaille les conceptualisations bergsoniennes concernant l'actuel et le virtuel dans *Le bergsonisme*, et de quelle manière l'actualisation sera pensée comme un processus créatif fonctionnant par différenciation. L'affirmation bergsonienne d'un Tout virtuel qui se déploie sans cesse en lignes divergentes et en fonction des différentes tendances qui le constitue, nous aidera à comprendre de quelle manière un individu peut être pensé dans son propre processus de formation comme un ensemble de changements continus, où un mouvement créatif de différenciations est opéré. Penser les individus non pas comme des sujets constitués, mais comme des processus de différenciation de soi-même, nous permettra de penser une éducation qui s'insère dans le mouvement créatif de la vie pour libérer d'autres formes de sentir, de penser et de vivre. Il s'agit d'une éducation qui affirme la vie comme différence et qui agit au profit de la libération de la puissance de différer qui constitue chacun des individus composant ses processualités.

2.1 Dualisme retrouvé : totalité virtuelle et création de lignes actuelles de différenciation

Il nous semble que la meilleure manière de comprendre les notions d'actuel et de virtuel est de partir de la distinction entre virtuel et possible. Quand on pense en termes de possibles, on pose les choses en termes de réalisation : un possible peut ou non se réaliser. En ce sens, la question est que la notion de réalisation implique les règles de ressemblance et de limitation. Lorsque l'on est dans une certaine situation, on imagine quelle est la réalisation d'un possible parmi plusieurs autres possibles, et qu'une telle réalisation implique que la situation

⁷² *Ibid.*, p. 136.

actuelle soit le possible devenu réel. Dans un ensemble de possibles concernant la situation actuelle, quelques-uns ont été rejetés, d'autres empêchés et celui qui est *le plus approprié* (indépendamment ici des valeurs employées pour la détermination d'un tel statut d'appropriation) est passé dans la réalité, est devenu réel. Il se trouve, cependant, que, lorsque l'on pense ainsi, « on se donne un réel tout fait, préformé, préexistant à lui-même »⁷³ et l'on ne se rend pas compte que l'on opère, en effet, l'inverse et que l'on attend que la situation actuelle ait lieu pour créer par la suite une image fictive d'un possible qui serait toujours déjà là. Le possible est donc « une notion fautive, source de faux problèmes »⁷⁴.

Le virtuel, d'autre part, s'oppose à l'actuel et non au réel. Un virtuel ne se réalise pas, il s'actualise, ce qui ne signifie pas une simple différence terminologique. Le virtuel est réel même s'il ne s'actualise pas, ne procédant donc pas par ressemblance ou par limitation, mais, au contraire, il est réel au sens où les règles de l'actualisation elle-même sont la « divergence et la création »⁷⁵. Le virtuel crée des « lignes d'actualisation dans des actes positifs » et l'actuel ne ressemble pas au virtuel. En ce sens, le premier temps de ce processus est la différence elle-même, vu que la virtualité existe de telle manière que sa nature n'est pas de passer dans le réel, mais de s'actualiser, et pour ce faire elle est forcée à créer des lignes de différenciation⁷⁶.

⁷³ Gilles Deleuze, *Le bergsonisme*, p. 100.

⁷⁴ Au sujet des relations entre le possible et le réel, voir aussi Henri Bergson, *Œuvres*, p. 1340-1341 : « Qu'on puisse insérer du réel dans le passé et travailler ainsi à reculer dans le temps, je ne l'ai jamais prétendu. Mais qu'on y puisse loger du possible, ou plutôt que le possible aille s'y loger lui-même à tout moment, cela n'est pas douteux. Au fur et à mesure que la réalité se crée, imprévisible et neuve, son image se réfléchit derrière elle dans le passé indéfini ; elle se trouve ainsi avoir été, de tout temps, possible [...] Le possible est donc le mirage du présent dans le passé [...] En jugeant d'ailleurs ainsi que le possible ne présuppose pas le réel, on admet que la réalisation ajoute quelque chose à la simple possibilité : la possibilité aurait été là de tout temps, fantôme qui attend son heure ; il serait donc devenu réalité par l'addition de quelque chose, par je ne sais quelle transfusion de sang ou de vie. On ne voit pas que c'est tout le contraire, que le possible implique la réalité correspondante avec, en outre, quelque chose qui s'y joint, puisque le possible est l'effet combiné de la réalité une fois apparue et d'un dispositif qui la rejette en arrière ».

⁷⁵ Selon Robert Sasso et Arnaud Villani, l'enjeu de la relation entre le réel et le possible critiquée par Bergson et Deleuze est triple : « Le problème est triple : ontologique, il consiste à postuler le possible, le non-être comme antérieur à l'être ; modal, il pose l'existence comme dérivée contingente du possible ; temporel, il rabat le temps sur une réalisation successive, linéaire » (*Le vocabulaire de Gilles Deleuze*, p. 26). Selon les auteurs, l'enjeu consiste en ceci que, « [d]ans tous les cas, le négatif est la raison de l'existant », alors qu'« [i]l s'agit pour Deleuze de penser le devenir sans le rabattre sur une réalisation linéaire du possible » (*Le vocabulaire de Gilles Deleuze*, p. 26). En ce sens, « le virtuel se distingue du possible : 1° parce que le virtuel, sans être actuel, possède toujours une réalité, ce qui n'est pas le cas du possible ; 2° la réalisation du possible est soumise aux règles essentielles de la "ressemblance" – le réel est à l'image du possible, ayant seulement l'existence "en plus" – et de "la limitation", puisque le possible est tenu pour l'égal du réel en droit ; il faut cette condition pour expliquer que tous les possibles ne se réalisent pas » (*Le vocabulaire de Gilles Deleuze*, p. 26).

⁷⁶ A ce sujet voir aussi *Différence et répétition*, p. 273 : « l'actualisation du virtuel se fait toujours par différence, divergence ou différenciation. L'actualisation ne rompt pas moins avec la ressemblance comme processus qu'avec l'identité comme principe. Jamais les termes actuels ne ressemblent à la virtualité qu'ils actualisent : les qualités et les espèces ne ressemblent pas aux rapports différentiels qu'elles incarnent ; les parties ne ressemblent pas aux singularités qu'elles incarnent. L'actualisation, la différenciation, en ce sens, est toujours une véritable création. Elle ne se fait pas par limitation d'une possibilité préexistante ».

Pour comprendre l'évolution biologique des espèces telle que Bergson la présente, il faut partir de cette distinction, car « l'évolution se fait du virtuel aux actuels. L'évolution est actualisation, l'actualisation est création »⁷⁷. Il ne s'agit donc pas de possibles, d'un tout déjà donné où certains possibles passent dans le réel alors que d'autres sont refusés, ni même des actuels purs. La vie, dit Bergson dans *L'évolution créatrice*, porte en elle-même un équilibre instable de tendances, et, comme l'on peut l'étudier aussi avec Deleuze, la durée elle-même, comme porteuse de toutes les différences de nature, comme mouvement de différenciation de soi, porte toujours les tendances de contraction et de distension : l'une qui, par le mouvement de tension, s'élève dans la durée ; et l'autre qui, par le mouvement d'extension, retombe dans la matière. Cet équilibre instable des tendances engendre une force explosive dans la vie elle-même en l'obligeant à créer des lignes d'actualisation qui retrouvent, à son tour, des résistances imposées par la matière elle-même⁷⁸.

Le « Schéma sommaire de la différenciation » que Deleuze propose dans le cinquième chapitre de *Le bergsonisme*, peut nous aider à mieux comprendre ce point. On y voit la totalité virtuelle de la Mémoire-Durée se divisant en Matière et Vie par des mouvements de distension et de contraction. En suivant la ligne de la Matière, nous avons les différents mondes qui apportent les types de matière qui fonctionnent comme des obstacles que la vie doit détourner. Du côté de la Vie, a lieu une nouvelle division entre la Plante – qui a pour fonction d'accumuler de l'énergie de manière continue – et l'Animal – qui consomme l'énergie de manière discontinue et détone les explosifs. Dans la ligne des Plantes, a lieu une nouvelle dissociation entre la Fixation de carbone d'une part, et la Fixation d'azote de l'autre. Dans la ligne des Animaux à son tour, la division se fait entre le Système nerveux décentralisé, qui a pour caractéristique principale l'Instinct, et le Système nerveux centralisé, dont l'Intelligence est un caractère essentiel. Toutefois, comme chaque ligne de différenciation « emporte avec elle le tout, sous un certain aspect, comme une nébulosité qui l'accompagne »⁷⁹, nous retrouvons, dans la ligne de l'Intelligence, la ligne de l'intuition qui nous permet d'opérer la Conversion et la compréhension de la vie à côté de la ligne qui nous permet d'opérer l'Extériorisation et la domination de la matière par l'intelligence.

De la sorte, l'intuition comme méthode permet d'échapper à une forme de penser qui n'opère qu'avec les actuels et qui pose, en conséquence, les choses comme de simples

⁷⁷ Gilles Deleuze, *Le bergsonisme*, p. 101.

⁷⁸ Cf. Henri Bergson, *Œuvres*, p. 578 : « Ainsi pour la fragmentation de la vie en individus et en espèces. Elle tient, croyons-nous, à deux séries de causes : la résistance que la vie éprouve de la part de la matière brute, et la force explosive – due à un équilibre instable de tendances – que la vie porte en elle-même ».

⁷⁹ Gilles Deleuze, *Le bergsonisme*, p. 97.

différences de degré, en nous maintenant prisonniers des faux problèmes et des solutions qui oscillent entre une recherche qui veut savoir dans quel individu ou dans quelle espèce la vie se pose avec le plus de perfection et une réponse en termes d'opposition où un être est le négatif ou l'inversion de l'autre. D'après Deleuze, la vie consiste à poser et à résoudre des problèmes, de sorte que les solutions sont d'autant meilleures que les problèmes ont été posés en fonction des moyens dont chaque vivant disposait pour les résoudre.

Selon Worms ⁸⁰, *L'évolution créatrice* est une étape décisive dans l'approfondissement interne de la philosophie de Bergson, puisqu'elle concilie enfin la dualité et l'unité, la durée et l'espace, qui sont au principe de son œuvre, et ce résultat sera obtenu à partir de l'étude de la vie, objet auquel le philosophe apportera une nouvelle perspective. L'étude de la vie s'impose car c'est par là que Bergson pourra montrer que la vie, dans son processus d'évolution, engendre et dépasse l'intelligence comme forme habituelle de connaissance qui définit l'humanité elle-même⁸¹. C'est par l'étude de la vie et de son processus d'évolution que Bergson affirmera l'existence d'un élan vital, cette impulsion de la vie elle-même, cet acte créateur qui se déploie sans cesse en durée et matière, de telle sorte que l'un est mouvement constant et l'autre arrêt ; ce qui fait que l'un l'amène toujours à aller plus loin et l'autre impose des obstacles, crée des résistances qui l'oblige à inventer des solutions, en créant des lignes d'actualisation opérant par différenciation et ayant pour résultat des multiplicités actuelles qui ne sont pas des copies ou des décalques du virtuel, mais qui retiennent, sous un certain aspect, la totalité virtuelle dont elles sont parties.

Nous reviendrons sur ce dernier point plus loin, lorsque nous travaillerons plus en détail la notion d'élan vital. Pour l'instant, cependant, il convient de revenir sur le texte de Sauvagnargues qui nous aide à penser comment Deleuze provoque des mouvements d'ouverture nous permettant « d'apprendre à dépasser une subjectivité fondée sur le moi »⁸².

2.2 Multiplicité qualitative, processus d'individuation et mouvements de différenciation de soi

En poursuivant le programme ouvert par *Empirisme et subjectivité*, Deleuze remet en question les modes de constitution de la subjectivité et la pose en termes de relations « extérieures à ses termes » et auxquelles des « sujets préformés, des individus personnels, des

⁸⁰ Frédéric Worms, *Bergson ou les deux sens de la vie*, Paris, PUF, 2004, p. 167.

⁸¹ Cf. Henri Bergson, *Œuvres*, p. 489-490

⁸² René Schérer, « Apprendre com Deleuze », p. 1186.

organes constitués » ne préexistent pas. Il s'agit de penser les mouvements de constitution où émergent les individuations et les subjectivations. En substituant, avec Bergson, la notion de virtuel à celle de possible, Deleuze rompt avec le cercle par lequel le possible serait « la chose seulement pensée, *moins* son mode d'existence réel, le réel étant la chose même, saisie cette fois en dehors de la pensée »⁸³, de sorte que le réel cesse d'être posé comme semblable à la pensée pour porter sa différenciation imprévisible et actuelle⁸⁴. Deleuze introduit de la sorte le temps comme élément fondamental du processus de subjectivation et porte la discussion au plan du vital⁸⁵.

D'après Sauvagnargues, Deleuze répète l'opération bergsonienne à propos du mouvement afin de penser l'identité et la substantialité du moi, en montrant qu'il n'y a pas de modifications dans le *moi*, mais que le *moi* est modification en lui-même. En ce sens, l'individu n'est ni indivisible ni une unité, mais une multiplicité variant par intensité :

« Avec Bergson, il s'agit de penser une telle multiplicité qui se divise en changeant de nature, une multiplicité que Deleuze appelle "dividuelle" (*MP*, 421 ; *IM*, 26) pour indiquer un ensemble "ni divisible, ni indivisible", mais "qui ne se divise pas en parties sans changer de nature". Le concept d'une telle multiplicité est décisif pour le système de Deleuze : c'est elle qui réforme les concepts d'individu et de sujet »⁸⁶.

Il s'agit en effet de la multiplicité qualitative qui se donne dans la durée et qui diffère de la multiplicité quantitative qui se donne dans l'espace, puisque la durée est « une succession de changements qualitatifs qui se fondent », s'interpénètrent et qui ne présentent « aucune tendance à s'extérioriser les uns par rapport aux autres », étant donc « l'hétérogénéité pure »⁸⁷. La multiplicité qualitative est interne, de fusion, d'hétérogénéité, continue et virtuelle. Ainsi, selon Sauvagnargues, c'est la multiplicité qualitative qui permet à Deleuze de remplacer « l'opposition abstraite du multiple et de l'Un »⁸⁸ par une multiplicité réelle qui est

⁸³ Anne Sauvagnargues, « Deleuze. De l'animal à l'art », p. 126.

⁸⁴ Cf. aussi Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, p. 273 : « Chaque fois que nous posons le problème en termes de possible et de réel, nous sommes forcés de concevoir l'existence comme un surgissement brut, acte pur, saut qui s'opère toujours derrière notre dos, soumis à la loi du tout ou rien. Quelle différence peut-il y avoir entre l'existant et le non existant, si le non existant est déjà possible, recueilli dans le concept, ayant tous les caractères que le concept lui confère comme possibilité ? L'existence est *la même* que le concept, mais hors du concept. On pose donc l'existence dans l'espace et dans le temps, mais comme milieux indifférents, dans la production de l'existence se fasse elle-même dans un espace et un temps caractéristiques. La différence en peut plus être que le négatif déterminé par le concept : soit la limitation des possibles entre eux pour se réaliser, soit l'opposition du possible avec la réalité du réel ».

⁸⁵ Anne Sauvagnargues analyse la transformation du programme kantien opérée par Deleuze qui pose « la subjectivité comme résultat d'une triple synthèse temporelle » (« Deleuze. De l'animal à l'art », p. 127).

⁸⁶ Anne Sauvagnargues, « Deleuze. De l'animal à l'art », p. 132.

⁸⁷ Henri Bergson, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, p. 70.

⁸⁸ La notion de l'Un et sa définition par rapport aux notions de « multiple » ou de « pluriel » parcourt la philosophie depuis les présocratiques, moment où elle fut conçue comme « unité primordiale ». Quoiqu'il soit possible de constater des variations tout au long de l'histoire de la philosophie, la définition de l'Un semble être fortement

plurielle, en devenir, et qui implique la notion de différenciation intensive dont nous parlions plus haut⁸⁹.

Avec Bergson et Simondon, Deleuze peut penser un processus d'individuation qui se fait à titre de solution créative d'une différence de potentiel existante dans un champ intensif pré-individuel. Il n'y a pas d'individu antérieur qui impose sa forme à une matière quelconque, mais un champ intensif où des séries hétérogènes présentent une différence de potentiel imposant un problème qui n'existait pas avant la formation de ce champ. Entre ces séries hétérogènes advient une vibration, une résonance entre des points singuliers qui déclenche un mouvement d'individuation comme solution du problème de la différence de potentiel et qui ne se terminera pas dans la formation d'un sujet unique et stable. Il n'y a pas d'individu dans lequel des changements ont lieu, mais un mouvement constant de variation d'intensités se faisant en fonction des rencontres avec d'autres singularités et avec lesquelles s'établit une résonance qui provoque des processus de modification dans cette individuation qui fonctionne, ainsi, comme support de telles modifications.

Selon Sauvagnargues, Deleuze forge, à partir de la *disparition* simondonéenne, le *dispar* de *Différence et répétition*, cette « disparité constituante » qui met en rapport des séries « différentes en elles-mêmes » et fait surgir la sensibilité et la pensée comme « résolution d'une différence de potentiel »⁹⁰. Comme le souligne Orlandi, il s'agit des sujets larvaires capables de faire des mouvements forcés qu'un *moi* ordinaire ne supporterait pas. Ce sont les *mois larvaires* qui nous permettent d'établir des connexions inattendues entre des éléments non semblables, car ils peuplent des systèmes intensifs qui ne sont pas coupés par un agent capable d'assurer la communication entre des différents sans réduire la différence à des points de ressemblance ou à une identité supérieure. Un tel agent est le *dispar*, la « différence en soi », qui se produit dans la résonance entre des séries hétérogènes et qui provoque un mouvement forcé d'individuation en tant que résolution créative de la différence de potentiel initiale. Le *dispar* est la force de communication entre des différents qui palpète dans les questionnements vitaux.

liée, par opposition ou par subsumption, à celle de « multiple ». Pour une recherche rapide sur l'idée de l'Un tout au long de l'histoire de la philosophie, cf. J. Mora Ferrater, *Dicionário de Filosofia*, traduction portugaise par Antonio José Massano et Manuel Palmeirim, Lisbonne, Dom Quixote, 1978, entrée *Un*. Version abrégée sous l'orientation de l'auteur et disponible sur <http://www.portalconservador.com/livros/Jose-Ferrater-Mora-Dicionario-de-Filosofia.pdf>

⁸⁹ A ce sujet, voir aussi H. R. Cardoso Jr., « Deleuze e Bergson : desejo como problema do inconsciente-multiplicidade », in *Revue Science Institute*, v. 03, pp. 27-37, 2011. Disponible sur www.institutodefilosofia.com.br

⁹⁰ Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, p. 92, 157.

En résonance avec les buts de notre recherche, nous voudrions déplacer les notions de *déclenchement* et de *dispar* vers le champ de l'éducation, et expérimenter de quelle manière elles peuvent nous aider à penser l'éducation elle-même comme ce qui potentialise notre capacité à nous différencier de nous-mêmes et comment l'apprendre participe à ce processus.

2.3 L'éducation comme double mouvement

La conception de l'individu comme un processus d'individuation, dont le point de départ consiste en une réponse créative à un problème de différence de potentiel et qui se conserve dans le temps en tant que support des modifications se fusionnant les unes dans les autres, nous permet d'orienter notre travail dans le sens d'une éducation qui cherche et crée la différence. Il ne s'agit pas de transmettre un ensemble de savoirs et de mouler un sujet conformément à un modèle idéal d'adulte, comme si l'éducation n'était qu'une période intermédiaire dont l'utilité est justifiée par la portée d'un but final. L'éducation est le lieu et le temps de l'apprendre en tant que puissance de recommencer à chaque fois un mouvement, puissance de mettre en mouvement la pensée elle-même, en sorte qu'elle puisse créer, dans ses différentes formes, des concepts, des fonctions et des sensations⁹¹ capables de transformer tous les éléments en question. Nous existons tous dans l'espace et dans le temps, dans ce temps de la durée qui est multiplicité qualitative, de sorte que nous sommes sans cesse en changement, en nous différenciant de nous-mêmes à chaque rencontre avec quelque chose qui impose un problème et qui exige toute une réorganisation de nos forces pour créer quelque chose qui nous permette de répondre à un tel problème. Du fait d'être aussi durée, cet ensemble de *mois larvaires* qui nous parcourent ne font pas de nous quelque chose de plus grand ou de meilleur à chaque nouvelle chose que nous apprenons, mais nous rendent différents à chaque apprentissage que nous effectuons.

Il s'agit de penser l'apprentissage non pas comme une expérience enrichissante par laquelle l'individu comble les lacunes au sens de la constitution d'un être se moulant en fonction d'une image préexistante, mais comme un processus de différenciation, un processus d'ouverture à des rencontres qui forcent la variation de la puissance dans ce système intensif. L'apprentissage n'est pas consommation, n'est pas acquisition d'un nouvel élément qui rend

⁹¹ « Penser, c'est penser par concepts, ou bien par fonctions, ou bien par sensations, et l'une de ces pensées n'est pas meilleure qu'une autre, ou plus pleinement, plus complètement, plus synthétiquement "pensée" ». (*Qu'est-ce que la philosophie ?*, p. 187).

un sujet plus développé, mais un processus d'ouverture et d'augmentation de la capacité réceptive qui peut multiplier les possibilités de connexion entre des séries disparates.

En ce sens, nous pouvons penser l'éducation comme un processus constitué par deux mouvements, à savoir celui d'augmentation de la capacité réceptive et d'ouverture à des rencontres qui peuvent forcer la pensée à penser effectivement, et celui de déclenchement, qui fait de l'apprentissage lui-même un mouvement de connexions entre des différents et qui transforme l'individu parcouru par ce mouvement, de même que sa manière de percevoir le monde et de créer des issues, des lignes de potentialisation de la vie.

Si nous sommes un système à variation constante d'augmentation ou de diminution de puissance, nous pouvons travailler dans le sens de chercher à stabiliser cette variation et à interrompre les mouvements qui nous parcourent, ou, inversement, chercher à libérer les mouvements et à élargir la capacité d'établir des connexions. Selon la première voie, il est question d'une proposition éducative travaillant à l'intérieur des limites de l'image dogmatique de la pensée, qui réaffirme que la pensée se réduit à trouver les bonnes solutions et que la formation du bon sujet s'accomplit par conformation aux modèles établis par avance, cette proposition fonctionne adéquatement alors que les questionnements vitaux parcourant cet ensemble de durées coexistantes ne crient pas leurs exigences et se refusent à faire partie de cet ordonnancement qui impuissante la pensée et la vie. Des élèves qui n'apprennent pas, des techniques mnémoriques ou disciplinaires qui ne fonctionnent pas, un désintérêt généralisé, voilà quelques signes qui engendrent des débats sur la crise de l'éducation. Toutefois, on peut se demander : de quoi serait capable une éducation qui chercherait à libérer la pensée d'un fonctionnement déformant et limitant, c'est-à-dire qui se soucierait des problèmes et qui encouragerait chaque singularité à poser ses problèmes à elle, à chercher une manière de se réarticuler pour créer des manières de répondre aux questionnements vitaux qui palpitent en elles et qui se font jour à chaque nouvelle rencontre avec quelque chose qui fait violence à sa sensibilité et à sa pensée⁹².

A notre sens, les travaux de Deleuze sur Bergson nous permettent de penser l'éducation en résonance avec la vie à partir des études qui pensent la vie elle-même comme

⁹² En ce qui concerne la critique à un modèle d'éducation qui prend appui sur un penser qui se borne à la représentation et à la reconnaissance, ainsi que la proposition d'autres manières d'éduquer connectées à la pensée comme création du nouveau et à l'expérimentation, on retrouve des points de résonance intéressants entre notre travail et l'article de D. A. S. Melo, « Resistência e criação nas práticas de ensino e aprendizagem: por uma educação aberta ». *Childhood & philosophy*. Rio de Janeiro, v.6, n. 12, juil/déc. 2010, pp. 229-254. Version en ligne disponible sur: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Danilo+Augusto+santos+melo

une impulsion tendant à aller toujours plus loin, en créant des solutions à des problèmes imposés par son mouvement de différenciation. La vie se fait au fur et à mesure qu'elle pose et résout des problèmes en un double mouvement où l'extensivité opère des arrêts et les intensités impriment des mouvements qui cherchent à dépasser ces points de fixations. La vie fonctionne par accumulation et détonation d'énergie, de sorte qu'une étincelle est nécessaire pour passer d'un mouvement à un autre. Il existe un processus d'individuation qui fonctionne par déclenchement (solution créative d'une différence initiale) où un élément passe par des séries hétérogènes en provoquant des vibrations, des résonances qui établissent des points de communication à partir de la différence elle-même. Cet élément est le dispar, le « différemment différent », le « *précurseur sombre* »⁹³, qui se déplace en lui-même et assure la communication entre des différents sans avoir besoin de chercher des points de ressemblances entre eux. Le chemin qu'il trace est invisible, mais il sera parcouru par des foudres et des éclairs fulgurants. Et dans une processualité éducative, n'y aurait-il pas de mouvements du même type, avec des processus extensifs où, tout à coup, quelque chose comme une étincelle fait sauter toute une organisation opérante afin de faire passer un mouvement intensif rompant avec le bon fonctionnement des facultés et imposant la nécessité de sentir, de penser et d'agir autrement ?

2.3.1 Signes et rencontres

Aux moments les plus variés de notre vie quotidienne, nous faisons tous des rencontres⁹⁴. Nous rencontrons des gens, des livres, des chansons, des animaux, des plantes, des chaises, des circulations, des nourritures, des sourires, c'est-à-dire que nous rencontrons des corps qui peuvent exiger de nos facultés un fonctionnement concordant, de sorte que la glace qui est savourée est la même qui peut être pensée, remémorée ou imaginée⁹⁵. On reconnaît aisément et sans grande inquiétude le corps que l'on rencontre. Il se peut, cependant, que l'on rencontre quelque chose et, tout en reconnaissant ce que c'est ou à quoi cela sert, par exemple, on soit parcouru par un dérangement déroutant. C'est comme s'il y avait quelque

⁹³ Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, p. 156.

⁹⁴ « Rencontre est le nom d'une relation absolument extérieure, où la pensée entre en rapport avec ce qui ne dépend pas d'elle. L'*extériorité des relations* est un thème constant chez Deleuze depuis son premier livre (*ES*, 109). Qu'il s'agisse de penser ou de vivre, l'enjeu est toujours la rencontre, l'événement, donc la relation en tant qu'extérieure à ses termes » Cf. F. Zourabichvili, *Deleuze : une philosophie de l'événement*, Paris, PUF, 1996, p. 23.

⁹⁵ Cf. DR, p. 174 : « Sans doute chaque faculté a-t-elle ses données particulières, le sensible, le mémorable, l'imaginable, l'intelligible..., et son style particulier, ses actes particuliers investissant le donné. Mais un objet est reconnu quand une faculté le vise comme identique à celui d'une autre, ou plutôt quand toutes les facultés ensemble rapportent leur donné et se rapportent elles-mêmes à une forme d'identité de l'objet ».

chose tel ou tel sourire qui ne se réduisait pas à un geste de sympathie ; une insistance qui ne se rassurait pas de la constatation de la blancheur et de l'alignement des dents. Il y a des rencontres ordinaires, banales, où rien ne provoque une certaine étrangeté et où les relations purement extensives sont suffisantes. Néanmoins, il est aussi des rencontres extraordinaires où quelque chose nous touche intensivement et altère notre perception et notre sensation par rapport à ce qui se passe alors.

Ce qui se passe dans ces rencontres dites fondamentales ou intensives est ce que Deleuze appela signe⁹⁶. C'est lui qui, dans son refus à être tout à fait résolu dans un ordonnancement quantitatif, fait violence à la pensée en l'obligeant à recommencer un mouvement. Le signe porte des problèmes dans la mesure où il ouvre l'actuel à une virtualité qui insiste en lui, mais qui ne peut pas faire l'objet d'une reconnaissance, car les différences qui le constituent intensivement n'ont pas encore été actualisées (et il peut même arriver qu'elles ne le soient jamais). Il s'agit de la problématique simondonéenne, transformée par la lecture deleuzienne de Bergson, qui fait signe vers les deux moments de la différence, à savoir celui du virtuel, où la différence est différenciée avant de s'actualiser, et celui où la différence s'actualise par différenciation et s'individue⁹⁷.

Le signe est ce porteur de problèmes qui fait sortir les facultés de leur fonctionnement ordinaire et rompre avec la forme du sens commun, en cessant de tourner autour de et de converger vers le *même*, en fonctionnant dès lors à leur énième puissance. Dans une rencontre extraordinaire, le signe affecte la sensibilité de telle manière que le sensible ne peut plus être visé par d'autres facultés, ni référé à un objet qui pourrait lui aussi être imaginé, remémoré ou conçu. Au contraire, il « fait réellement naître la sensibilité dans le sens »⁹⁸, ce qui ne peut être que senti et qui comporte aussi l'insensible du point de vue de l'exercice

⁹⁶ Pour une étude plus approfondie de la notion de signe dans l'œuvre de Gilles Deleuze, cf. R. D. S. Nascimento, *Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze*. 2012, 216 f. Thèse de Philosophie – Institut de Philosophie et des Sciences Humaines, Université de l'Etat de Campinas, Campinas, 2012.

⁹⁷ Au sujet des relations entre différenciation et différenciation, voir aussi DR, p. 358 : « (C'est en ce sens que le virtuel n'est nullement une notion vague ; il possède une pleine réalité objective ; il ne se confond pas du tout avec le possible, qui manque de réalité ; aussi bien le possible est-il le mode de l'identité du concept dans la représentation que le virtuel la modalité du différentiel au sein de l'Idée.) Il faut attacher la plus grande importance au "trait distinctif" $\frac{t}{c}$ comme symbole de la Différence : différentier et différencier. L'ensemble du système qui met en jeu l'Idée, son incarnation et son actualisation soit s'exprimer dans la notion complexe de "(indi)-différen- $\frac{t}{c}$ iation". Toute chose comme deux "moitiés", impaires, dissymétriques et dissemblables, les deux moitiés du Symbole, chacune se divisant elle-même en deux : une moitié idéelle plongeant dans le virtuel, et constituée, d'une part, par les qualités actualisant ces rapports, d'autre part, par les qualités actualisant ces singularités. C'est l'individuation qui assure l'emboîtement des deux grandes moitiés non semblables. La question de l'*ens omni modo determinatum* doit être posée ainsi : une chose en Idée peut être complètement déterminée (différenciée), et pourtant manquer des déterminations qui constituent l'existence actuelle (elle est indifférenciée, et pas même encore individualisée) ».

⁹⁸ Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, p. 182.

empirique. Ce qui ne peut être que senti (*sentiendum*) nous force à poser un problème qui ne saurait être résolu selon le modèle de la reconnaissance et qui fait communiquer, parmi les facultés, ce que chacune d'entre elles ne peut exercer que dans sa propre relation d'impossibilité dans un fonctionnement concordant, comme, par exemple, ce qui ne peut être qu'imaginé (qui est en même temps l'inimaginable), ce qui ne peut être que remémoré (et qui est aussi l'immémorial) ou bien ce qui ne peut être que pensé, mais qui est en même temps l'impensable pour la pensée ordinaire⁹⁹.

Il va de soi que les rencontres dites ordinaires composent la plupart de nos expériences et sont d'une extrême importance pour la conservation de la vie. Le fonctionnement « empirique de toutes les facultés d'après ce qui revient à chacune sous la forme de leur collaboration »¹⁰⁰ est vital pour l'exécution d'un grand nombre d'activités qui composent et organisent la vie quotidienne. Toutefois, amener la pensée à ses limites, quoique cela n'arrive pas tout le temps, ni ne peut être assuré par l'intelligence, est aussi vital au sens d'imprimer, dans la pensée elle-même, la nécessité d'aller plus loin, d'opérer d'autres recombinaisons, d'avoir affaire, d'une manière créative, à l'imprévisibilité que la vie elle-même impose. La pensée ne pense pas par une bonne volonté sous le régime du sens commun, car, dans ces termes, les éléments en question sont déjà supposés et établis par avance, en circonscrivant les résultats au champ des possibilités.

Une violence qui intensifie les facultés et les détourne de leur fonctionnement harmonieux et reconnaissant est donc nécessaire, mais elle ne doit pas être pensée à travers son aspect négatif de destruction de ce sur quoi elle s'exerce, mais comme l'exercice d'une force qui imprime un mouvement¹⁰¹. En ce sens, la violence est le propre du signe qui force à penser et qui, dans une rencontre, insiste sur ce qui est donné sans être, cependant, immédiatement donné. C'est le signe qui, dans sa face virtuelle, nous lance au réel et à sa puissance d'ouverture de mondes.

Si, d'une part, engendrer le penser dans la pensée n'est pas un acte de bonne volonté ou le résultat d'une méthode bien appliquée, d'autre part, ce défoncement est le fruit d'une rencontre avec quelque chose qui nous force à penser, rencontre qui peut avoir lieu n'importe quand et avec n'importe quoi, du chant d'un oiseau à un livre de philosophie, de sorte qu'il revient à nous d'être aux aguets de telles rencontres. On ne saurait mettre la pensée en

⁹⁹ A ce sujet cf. *Différence et répétition*, p. 182-184.

¹⁰⁰ Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, p. 186.

¹⁰¹ Pour une étude plus fine de cette conception de la violence comme exercice d'une force au sens d'imprimer un mouvement, il serait intéressant d'avoir recours aux travaux de Deleuze sur Nietzsche en ce qui concerne le fonctionnement relationnel des forces actives et réactives. Cf. NPh, pp. 44-82.

mouvement par une simple décision souveraine, mais on peut, tel un animal ou lorsque l'on va au cinéma ou à une exposition, être aux aguets de quelque chose qui nous émeut ou nous dérange¹⁰².

Il n'est pas possible de prévoir dans quelles rencontres ou sous quelles circonstances une rencontre dite ordinaire peut se déployer et « projeter tout en dehors de son fonctionnement ordinaire »¹⁰³, en nous forçant à nous souvenir, imaginer, parler et agir autrement ; en nous forçant à « sentir et à penser la différence »¹⁰⁴, une fois que le fonctionnement harmonieux des facultés sous l'organisation de l'entendement et de la raison n'est pas capable de rendre compte de ce que cette rencontre provoque en nous. C'est pourquoi une attitude d'ouverture aux rencontres et au hasard est importante, car c'est la sensibilité qui est déclenchée en premier lieu, mais il se peut (et peut-être peut-on dire que c'est ce qui arrive à la plupart de nous) que notre sensibilité soit bouchée, encombrée d'informations qui remplissent le monde des opinions, et qui non seulement tentent de déterminer au préalable ce qui nous affecte et comment nous devons être affectés, mais aussi raccourcissent – comme en témoignent les études sur la pédagogie du concept –, si drastiquement l'intervalle entre le stimulus reçu et la réponse exécutée que les possibilités que quelque chose se passe dans cet intervalle restent fortement réduites.

En ce sens, il ne s'agit pas de tenter de contrôler ou de provoquer des rencontres intensives, mais de devenir sensible à ce qui peut surgir d'une rencontre, de se permettre d'aller à d'autres endroits, de voir de nouveaux paysages, d'écouter des chants qui passeraient inaperçus pour quelqu'un dont l'attention serait trop concentrée sur l'exécution de tâches ou qui cherchait à contrôler tous les éléments en question, en restant dans un milieu déjà connu et à une distance supposée sûre d'un détail qui pourrait déranger notre état de tranquillité. Parmi les relations qui me constituent et celles qui constituent ce que je rencontre, il y a une différence qui peut faire passer quelque chose capable de les faire vibrer et d'opérer des redistributions : c'est le « dispars comme opérateur de libérations, comme déclenchement des états intensifs, des états qui aiguissent chez l'apprenti l'être aux aguets du déclenchement des *lignes de fuite* »¹⁰⁵.

¹⁰² Cf. *L'abécédaire*, lettres A et C.

¹⁰³ Luiz B. L. Orlandi, « Deleuze », in Rossano Pecoraro (Org.), *Os Filósofos – Clássicos da Filosofia*, Editora Puc-Rio e Editora Vozes, Petrópolis, 2009, Vol. III, p. 258.

¹⁰⁴ Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, p. 293.

¹⁰⁵ Luiz B. L. Orlandi, « Um gosto pelos encontros », in *DELEUZE ONLINE. International Deleuze Studies*. Edition organisée par Wolfgang Pannek. « Deleuze na terra das palmeiras », 2014, p. 14. Disponible sur : <https://deleuze.online/2014/10/23/issue-3-deleuze-na-terra-das-palmeiras/comment-page-1/#acomment-14001>

2.3.2 L'apprendre comme opérateur intensif

Nous travaillons selon une perspective qui ne limite pas l'éducation à la transmission des savoirs entre un sujet plus développé et d'autres encore en processus de conformation. A partir de cette perspective, il s'agit de penser de quelle manière la composition de différentes durées, de différentes individuations dans un mouvement constant de différenciation de soi, est en mesure d'engendrer une transformation potentialisée par des événements ayant lieu dans les intervalles de ce lieu spatio-temporel.

En ce sens, nous avons indiqué plus haut qu'une processualité éducative peut être pensée comme un double mouvement comportant des séries extensives et intensives. Elle fonctionne telle une rencontre avec un texte philosophique, où l'on se sent osciller entre « une lecture extensive, guidée en général par un fil conducteur », et « une lecture intensive », qui nous lance à un état problématique qui impose des rythmes, des aller-retours, « des plis et des déplis qui palpitent dans cette double expérience des rencontres, des plis presque toujours rebelles à des fils conducteurs excessivement catégoriques »¹⁰⁶.

Dans *L'abécédaire*, un ensemble d'entretiens accordés à Claire Parnet, au moment où Deleuze aborde les sujets composant la lettre P comme Professeur, il dit qu'un cours exige beaucoup de préparation. Pour faire un cours, il faut être imprégné du sujet et aimer ce qui est dit, mais cela n'advient pas naturellement. Il faut beaucoup de préparation, beaucoup de répétition pour trouver les éléments qui rendent un cours intéressant, de sorte que le professeur doit trouver ce qui le fascine, son inspiration. Cette inspiration dont parle Deleuze peut être comprise comme les Idées, qui, dans *Différence et répétition*, « parcourent toutes les facultés, n'étant l'objet d'aucune en particulier ». Avoir une Idée est quelque chose qui arrive rarement, car, au sens où Deleuze l'entend, elle n'est pas un modèle parfait qui se trouve dans un autre monde et d'après lequel les copies seront évaluées, mais « des instances qui vont de la sensibilité à la pensée, et de la pensée à la sensibilité »¹⁰⁷ et qui engendrent la limite de chaque faculté.

Les Idées sont comme « des lueurs différentielles qui sautent » et parcourent les facultés à une vitesse qui les empêchent d'être capturées et traduites, en revenant à la pensée de chercher les formes pour les exprimer, encore que dans ce processus se perd quelque chose qui les composent. En ce sens, à l'instar des sensations et des fonctions, les concepts sont l'expression des Idées qui parcourent les facultés et déclenchent la communication de la

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 5.

¹⁰⁷ Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, p. 190.

violence qui jette chacune d'elles en dehors de son fonctionnement ordinaire, en les obligeant à élever leurs puissances et à exercer leurs fonctionnements autrement que ceux qui sont communément donnés dans leurs exercices empiriques. Un concept n'est donc pas une Idée, mais une forme d'expression.

Une Idée n'est pas la solution d'un problème, mais le problème lui-même, puisqu'elle s'impose et déclenche un fonctionnement disjoint des facultés. C'est pourquoi elle est rare, car elle n'a pas lieu délibérément et n'est pas le fruit du dépassement des difficultés posées, par exemple, par le manque de méthode ou de technique, mais concerne la pensée elle-même. Un problème – lorsqu'il s'impose et non quand il est tracé en fonction de ses solutions possibles – contraint la pensée à se mouvoir, à se déplacer et à créer de nouvelles manières de s'organiser afin d'y répondre, et une telle puissance du problème a lieu justement en fonction de son ouverture aux multiplicités virtuelles qui composent chaque chose que l'on rencontre.

Selon l'article *La méthode de la dramatisation*, les choses se présentent toujours selon deux aspects, à savoir celui de leurs qualités actuelles qui occupent une extension et celui de leurs dynamismes intensifs virtuels. Comme nous l'avons vu, le virtuel et l'actuel composent ensemble le réel, en sorte que le virtuel ne saurait être conçu comme une sphère supérieure ou transcendante, où un ensemble de possibilités concernant une situation attendraient le moment de se réaliser. Le virtuel est constitué par des couches qui se rapprochent et s'éloignent de l'actuel par des degrés de contraction et de distension selon les exigences de l'actuel.

Dans *L'actuel et le virtuel*, l'actuel est dit aussi comme présent et implique « des individus déjà constitués »¹⁰⁸, tandis que le virtuel est le passé qui « se conserve »¹⁰⁹ en lui-même et qui ne se forme pas lorsque le présent cesse d'être en cédant sa place à un autre présent qui arrive. Comme l'a montré Bergson, le passé n'est pas un temps coincé entre deux présents qui se succèdent, car il se forme en même temps que son présent, de même que « le souvenir n'est pas une image actuelle qui se formerait après l'objet perçu, mais l'image virtuelle qui coexiste avec la perception actuelle de l'objet »¹¹⁰. D'après cette perspective, les relations entre l'actuel et le virtuel sont des processus d'« individuation en acte » qui diffèrent des relations entre des actuels purs. Les actuels et les virtuels coexistent et forment des circuits, tantôt fort étroits et où l'on passe sans cesse de l'un à l'autre, tantôt plus étendus et où les actualités s'enveloppent d'autres virtualités « de plus en plus éloignées et diverses ». D'après Deleuze :

¹⁰⁸ Gilles Deleuze et Claire Parnet, *Dialogues*, Paris, Flammarion, 1996, p. 185.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 184.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 183.

« La philosophie est la théorie des multiplicités. Toute multiplicité implique des éléments actuels et des éléments virtuels. Il n'y a pas d'objet purement actuel. Tout actuel s'entoure d'un brouillard d'images virtuelles. Ce brouillard s'élève de circuits coexistants plus ou moins étendus, sur lesquels les images virtuelles se distribuent et courent. C'est ainsi qu'une particule actuelle émet et absorbe des virtuels plus ou moins proches, de différents ordres. Ils sont dits virtuels en tant que leur émission et absorption, leur création et destruction se font en un temps plus petit que le minimum de temps continu pensable, et que cette brièveté les maintient dès lors sous un principe d'incertitude ou d'indétermination. Tout actuel s'entoure de cercles de virtualités toujours renouvelés, dont chacun en émet un autre, et tous entourent et réagissent sur l'actuel »¹¹¹.

C'est donc en fonction de ces relations que le problème peut fonctionner comme un élément qui déclenche l'apprentissage, car il peut intensifier l'ensemble d'actuels que nous rencontrons en nous lançant aux multiplicités virtuelles qui les peuplent. Telle est la puissance du signe en tant que porteur de problèmes, une fois que son irréductibilité à l'actualité de ce qui se passe dans une rencontre force notre sensibilité et notre pensée à parcourir les multiplicités virtuelles qui se posent et à se réorganiser pour répondre à ce qui s'impose.

En ce sens, nous pouvons revenir aux inquiétudes qui se présentaient au premier chapitre à l'égard des relations entre le professeur(e)/élève afin de penser la fonction du (de la) professeur(e) en tant qu'émetteur de signes. Son rôle ne se bornerait pas à garder et à transmettre les savoirs, mais à émettre des signes porteurs de problèmes et qui peuvent nous aider dans la construction momentanée d'une collectivité qui compose ses forces et ses puissances pour apprendre quelque chose de nouveau. Il ne s'agit donc pas d'une imitation ou d'une reproduction où l'élève fait *comme* le professeur(e), mais d'un processus où le « avec » opère comme connecteur de différentes durées :

« Nous n'apprenons rien avec celui qui nous dit : fais comme moi. Nos seuls maîtres sont ceux qui nous disent « fais avec moi », et qui, au lieu de nous proposer des gestes à reproduire, surent émettre des signes à développer dans l'hétérogène [...] Apprendre, c'est bien constituer cet espace de la rencontre avec des signes, où les points remarquables se reprennent les uns dans les autres, et où la répétition se forme en même temps qu'elle se déguise »¹¹².

Il va de soi que, dans une processualité éducationnelle, cette collectivité est sans cesse en variation et réorganisation. Elle fonctionne telle que nous décrit Deleuze (cf. *L'abécédaire*, lettre P) à propos des étudiants qui s'endorment un peu durant un cours et qui se réveillent tout d'un coup quand quelque chose leur convient. Il existe différents rythmes de

¹¹¹ *Ibid.*, p. 179.

¹¹² Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, p. 35

durée et différentes formes de composition, en sorte que les problèmes ne se posent pas en même temps, ni de la même manière aux différents participants d'une rencontre, que ce soit une processualité éducationnelle ou un dîner romantique.

C'est pourquoi un cours exige beaucoup de préparation, car, entre les lectures extensives qui collectent des informations et des données, il faut être ouvert et aux aguets de quelque chose qui a lieu, en cherchant non seulement à s'apercevoir à quels problèmes cette organisation textuelle cherche à répondre, mais aussi « à lire parfois entre les lignes, dans les pores où l'écriture respire, capter ses idées, ses bouffées d'air frais »¹¹³, en sorte que d'autres problèmes puissent surgir en fonction de cette rencontre. Au sein des processus extensifs, une intensité peut sauter, une Idée peut parcourir les facultés à une vitesse si grande qu'elle ne peut être directement captée, mais qui force notre perception à s'ouvrir aux multiplicités virtuelles qui composent, elles aussi, ce que nous rencontrons et qui pourtant aurait pu rester escamoté par les multiplicités actuelles.

Comme nous l'avons vu, l'intuition bergsonienne est la connaissance immédiate des choses, c'est-à-dire une connaissance qui n'est pas inférée ou déduite à partir d'autre chose, ce qui nous permet de savoir ce qui fait de chaque chose ce qu'elle est et non pas autre chose. Les questions posées par Bergson vont toujours dans le sens de savoir pourquoi une chose au lieu d'une autre, et elles ne se posent pas sur le même terrain des oppositions abstraites qui questionnaient le pourquoi d'une chose plutôt que rien. Bergson est pris par l'exigence de précision et cherche à connaître les nuances qui font l'énorme intervalle que l'on a l'habitude de percevoir entre deux opposés. Néanmoins, pour élargir notre perception et notre connaissance, il faut tout un travail qui commence par la distinction du temps et de l'espace, ainsi que la compréhension du fonctionnement de notre intelligence et de notre connaissance afin de connaître ce temps autre qu'est la durée. L'intuition est ce travail et implique le perfectionnement et le développement d'une attention qui donne à connaître la mobilité qui fait partie de toutes les choses, y compris nous-mêmes et nos formes de connaissance.

Mettre en relief l'apprentissage comme fruit d'une rencontre, c'est mettre en évidence l'imprévisibilité qui fait partie du processus, c'est souligner toute et n'importe quelle chose comme composée par des multiplicités actuelles et virtuelles et affirmer sa puissance comme porteuse de problèmes. En ce sens, toute processualité éducationnelle est effectuée dans une collectivité où le professeur, les camarades, un livre, un jeu, un petit mot, entrent dans des

¹¹³ Virginia Kastrup, « Flutuações da atenção no processo de criação », in E. Lecerf ; S. Borba et W. Kohan (org.), *Imagens da imanência : escritos em memória de H. Bergson*, Belo Horizonte, Autêntica, 2007, vol. 1, p. 61. (Traduction de l'auteur).

relations qui impriment des variations de puissance qui peuvent faire passer un dispar et connecter les séries les plus hétérogènes. D'après cette perspective, le professeur quitte la place d'idole détenteur du savoir, qui juge et mesure combien chacun de ses disciples fut capable d'acquérir ce réceptacle de la vérité pour être quelqu'un qui invite à composer une collectivité qui se rassemble ou se disperse selon les problèmes qui se posent par une forme donnée de la connaissance qui résonne différemment chez chacun des participants engagés et aussi par les questionnements vitaux qui s'imposent à eux-mêmes. D'après cette conception du professeur, celui-ci assume la tâche d'émetteur de signes et cherche, à partir de ce qui le fascine, à affecter ceux qui partagent avec lui ce moment spatio-temporel qu'est une processualité éducationnelle, mais il se passe de contrôler les effets qu'une possible affection peut provoquer sur chacun de ses élèves.

Cette ouverture à l'imprévisibilité et au nouveau qu'elle fait surgir peut avoir son point de départ dans une processualité éducationnelle et s'étendre à d'autres domaines composant la vie d'étudiant. Il est de multiples formes d'être apprenti et les variations sont opérées par les plus diverses compositions. L'apprendre est un opérateur intensif qui fonctionne par déclenchement dans les rencontres, une gâchette qui met la pensée en mouvement et qui peut potentialiser la différenciation de soi-même qui fait partie de la vie comme processus d'individuation. Le nouveau est la puissance de recommencer à chaque fois et se fait au sein des multiplicités virtuelles, ces mondes ouverts par la force d'une rencontre problématique qui impose la création comme solution. Penser, c'est créer, c'est engendrer un mouvement qui recommence à chaque fois au cœur de la pensée elle-même et qui est relancé à chaque nouvelle rencontre, à chaque problème nouveau et véritable.

De ce point de vue, l'éducation peut être libératrice dans le sens où elle peut déclencher des mouvements qui ne se limitent pas à des espaces et à des temps définis à l'avance, ni ne se bornent à la portée objective déterminée à dessein. L'éducation peut fonctionner comme un lieu privilégié de rencontres où un autre temps se fabrique, un autre temps opère au sein de son écoulement continu et hétérogène, des combinaisons et des recombinaisons des durées multiples qui le composent. L'éducation peut être libératrice dès lors qu'elle déclenche des étincelles qui stimulent la création de nouvelles manières de percevoir, de sentir, de penser et de vivre, qui ne se satisfont plus de reconnaître tout simplement les moules qui ont déjà été créés, ni de la création de nouveaux modèles ou des standards unificateurs. L'éducation peut être libératrice au moment où elle est problématisante et auto-problématisante, en cherchant non seulement à tracer des fils conducteurs à partir des problèmes qui confèrent un sens au processus, mais aussi en ouvrant une voie aux questionnements vitaux

qui se font jour au sein de ses processualités. L'éducation peut être libératrice en potentialisant le mouvement de différenciation de soi qu'est la vie même.

Au début du présent travail, nous avons affirmé que, en disant « qu'on ne sait pas comment quelqu'un apprend », Deleuze nous permet d'interroger l'éducation à partir de trois éléments qui la constituent. Nous avons étudié, dans les deux premiers chapitres, les déplacements et les résonances qui nous permettent de penser les questions concernant les méthodes éducationnelles se prétendant universelles et définitives, tout comme celles concernant les différentes relations qui peuvent être établies entre professeur et élève, à partir d'un point de vue suscité par la réarticulation des relations entre savoir et apprendre. Reste encore à vérifier de quelle manière les écrits de Bergson sur l'intelligence et les études de Deleuze sur l'élan vital bergsonien peuvent nous aider à composer un tel réseau problématique. Voilà ce que nous tenterons de faire dans le troisième chapitre.

Chapitre 3 : Création et libération

La compréhension de la méthode bergsonienne de l'intuition et ses différentes règles, caractéristiques et moments, nous a conduit aux notions de virtuel et d'actuel et aux relations qui s'établissent entre elles. Tout se passe comme si l'on était guidé par la question « comment ce Temps unique et virtuel s'exprime-t-il dans les différences actuelles ? ». Comme nous l'avons vu, il y a un équilibre instable de tendances qui fait que la vie se dissocie en matière et durée, un sens qui promeut des résistances et des points d'arrêt et un autre sens qui les poussent à aller toujours plus loin, à dépasser ces résistances et à suivre le mouvement qui les caractérise. La vie ne se fait pas par adaptation ou par limitation, mais au moyen de solutions créatives qui répondent aux problèmes qu'elle-même s'impose dans son double mouvement. La vie est un élan et opère par différenciation constante de soi-même.

L'être humain est l'une des innombrables lignes de différenciation qui résultent de ce processus, étant fait de ce double mouvement et portant en soi, dans son corps et dans sa manière de penser¹¹⁴ qui le distingue des autres animaux, la capacité de percevoir le fonctionnement de la vie et de dépasser les limites imposées par ce processus de différenciation. Pour ce faire, cependant, il est nécessaire qu'il élargisse sa perception par des violences capables de mettre en place un autre mode de relation entre intelligence et intuition, entre cette faculté qui lui permet de poser des problèmes et cette puissance de retourner qui lui permet d'appliquer la règle du vrai et du faux aux problèmes eux-mêmes. L'être humain porte en lui-même la capacité de plier son intelligence sur elle-même et de créer une autre forme de connaissance plus large et puissante, forme qui affirme la vie et son changement permanent, son ouverture permanente à la création de multiples formes de vie.

Voyons de quelle manière Bergson explique la vie en tant qu'impulsion créatrice qui se fait par différenciation constante, ainsi que les tendances accentuées dans chaque ligne d'actualisation. De quelle manière la séparation entre les organismes qui fabriquent des explosifs et d'autres qui les explosent peut-elle expliquer le privilège de l'être humain en ce qui concerne sa puissance de penser et de créer ?

¹¹⁴ « Qu'est-ce en effet que l'intelligence ? La manière humaine de penser », Henri Bergson, *Œuvres*, p. 1319.

3.1 Le débat de Bergson avec les sciences : la critique de la connaissance et l'affirmation de l'imprévisibilité

Le grand ressort du premier chapitre de *L'évolution créatrice* est le débat avec la science et dont le but est de « surmonter les obstacles théoriques à l'œuvre dans notre connaissance »¹¹⁵. Cela ne veut pas dire, et il est important de le souligner, que Bergson se propose de faire de la science ; il s'agit au contraire de marquer la différence entre les points de vue de la science et de ses buts en ce qui concerne l'étude de la vie et les points de vue de la philosophie. A l'instar de Deleuze, on pourrait dire qu'il s'agit de deux formes de la pensée qui opèrent de manière distincte, qui posent les problèmes de manières distinctes et qui parviennent à des solutions et à des réponses elles aussi distinctes. Bergson cerne les limites de la science au sens où celles-ci sont directement liées à notre intelligence et à son fonctionnement, mais il trace aussi les contours d'une philosophie de la vie qui serait capable de franchir de telles limites par un retour à notre conscience qui ne peut être opéré que par une méthode intuitive. D'après Worms :

« Il fallait bien cette confrontation en quelque sorte *de frontière*, aux limites territoriales en quelque sorte de la science et de la philosophie de la vie, pour marquer *une différence qui préserve la légitimité de l'une et de l'autre, et un partage, qui les unit autour d'un même objet* ou d'une même expérience, celle de la vie, mixte elle-même par essence »¹¹⁶.

Les débats autour d'un mécanisme strict et d'un finalisme radical se posent, par conséquent, dans ce contexte de délimitation de frontières souples entre les deux grandes formes de la pensée qui partagent cet intérêt par la vie et par son fonctionnement évolutif à titre d'objet principal de recherche. En partant de cette différence entre les points de vue et les objectifs de la science et de la philosophie, Bergson affirmera un fonctionnement conjoint des deux caractères de la vie qui ne peuvent pas être pensés dans le cadre de ces deux grands courants d'études en biologie, à savoir le caractère d'imprévisibilité et celui de l'unité et de la continuité de la vie. Selon Deleuze, la philosophie bergsonienne de la vie nous conduit à une affirmation selon laquelle tout n'est pas donné, tout ne peut pas être prévu ou prédéterminé, ni même par une intelligence extérieure ou surhumaine. La vie ne peut être entièrement « calculable en fonction d'un état », de même qu'elle ne peut pas non plus être « déterminable en fonction d'un programme »¹¹⁷. Si Bergson accepte donc, à un certain égard et suite à

¹¹⁵ Frédéric Worms, *Bergson ou les deux sens de la vie*, p. 192.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 193-194.

¹¹⁷ Gilles Deleuze, *Le bergsonisme*, p. 108-109.

quelques corrections un certain finalisme, c'est en ce sens que la vie n'opère pas sans direction, sans que cela signifie pour autant qu'elle opère en fonction d'un but préexistant :

« Si des formes ou des produits actuels peuvent se ressembler, ni les mouvements de production ne se ressemblent, ni les produits ne ressemblent à la virtualité qu'ils incarnent. C'est pourquoi l'actualisation, la différenciation, sont une véritable création. Il faut que le Tout *crée* les lignes divergentes d'après lesquelles il s'actualise, et les moyens dissemblables qu'il utilise sur chaque ligne. Il y a de la finalité parce que la vie n'opère pas sans directions ; mais il n'y a pas de "but", parce que ces directions ne préexistent pas toutes faites, et sont elles-mêmes créées « au fur et à mesure » de l'acte qui les parcourt (I). Chaque ligne d'actualisation correspond à un niveau virtuel ; mais chaque fois, elle doit inventer la figure de cette correspondance, créer les moyens pour le développement de ce qui n'était qu'enveloppé, pour la distinction de ce qui était confondu »¹¹⁸.

Dans le cadre de la critique bergsonienne de la connaissance, l'imprévisibilité n'est pas un « *obstacle à la connaissance ou à la rationalité* », mais ce qui nous permet de penser la nécessité d'une dilatation de cette connaissance habituée à penser « *toute l'intelligibilité* » en rapport direct avec la notion de « *prévisibilité* »¹¹⁹. D'autre part, c'est la notion d'une origine commune opérant par création et différenciation qui nous permettra de dépasser cette forme de connaissance. Donc la jonction des notions d'imprévisibilité, d'une part, et d'unité et de continuité, d'autre part, n'est pas contradictoire, car Bergson accepte une interprétation finaliste fonctionnant de manière rétroactive et qui n'annule ou ne superpose pas celles de création et d'immanence. La question première est donc celle de la différence elle-même, car c'est à partir de la différence entre les formes vivantes et aussi entre la vie et notre entendement qu'il faut penser pour parvenir à une unité non transcendante, une unité fonctionnant comme cause commune « *à la fois extérieure à chaque organisme singulier et immanente à la vie en général* »¹²⁰.

Comme le montre Bergson, la vie n'est pas la réalisation d'un programme déterminé par une force extérieure, mais une impulsion qui se crée elle-même dans le mouvement même qui la constitue, mouvement constant de différenciation qui crée maintes formes de durées. La dernière partie du premier chapitre de *L'évolution créatrice* nous conduit ainsi à l'image de l'élan vital comme puissance créatrice de vie agissant par l'actualisation des lignes de différenciation qui porteront en elles, à un certain égard, quelque chose de la multiplicité virtuelle dont elles faisaient partie, comme des degrés de la différence elle-même, avant de devenir actuelles.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 110-111.

¹¹⁹ Frédéric Worms, *Bergson ou les deux sens de la vie*, p. 200.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 204.

C'est par ce processus créateur de vie, par cette impulsion qui la fait chercher des moyens de perdurer à chaque fois, qu'elle se divise dans les lignes des êtres humains et des animaux. En tant qu'ensemble de tendances diverses, la vie se voit forcée à s'actualiser dans différentes formes de penser et d'agir sur la matière. Afin d'aller plus loin dans son processus de création, la vie se divise en instinct et intelligence et engendre, par la intelligence elle-même, cette capacité de se plier sur soi-même qui donnera à l'être humain la puissance de s'apercevoir comme durée et de vivre ces deux formes d'expérience : l'une qui opère dans l'espace et l'autre qui fonctionne par vibration à des niveaux différents de celui de l'intelligence, mais qui constitue une forme de penser capable d'élargir la connaissance humaine. Voyons comment a lieu ce processus d'actualisation dans des lignes qui présentent différentes formes de penser et quels éléments il nous apporte pour penser une éducation libératrice.

3.2 L'élan vital et la division entre instinct et intelligence

Bergson amorce le second chapitre de *L'évolution créatrice* par la définition des grandes différences entre les végétaux et les animaux. Il y dit que l'on ne peut trouver une caractéristique précise qui distingue rigoureusement les deux règnes, car, pour ce qui est des études sur la vie, les distinctions doivent être pensées en termes de proportions. Il s'agit d'une distinction d'après laquelle chaque groupe « *ne se définira plus par la possession de certains caractères, mais par sa tendance à les accentuer* »¹²¹. Suivant ce critère, on s'aperçoit que la première grande divergence réside dans le mode d'alimentation de chaque groupe, mais que les exceptions retrouvées dans les deux ne permettent pas de travailler à partir de la définition statique. D'après l'idée d'« un commencement de définition dynamique des deux règnes », on peut partir de la différence entre la capacité végétale de se nourrir de ce qu'il peut extraire à même l'air, l'eau et la terre où il se trouve, et la nécessité animale d'aller chercher sa nourriture, pour affirmer une seconde grande divergence qui serait la mobilité. Bien qu'il soit encore possible d'inventorier quelques exceptions, on pourrait dire, en général, que l'animal est nécessairement mobile. Fixité et mobilité sont donc les caractéristiques qui nous indiquent les grandes lignes de la distinction entre animal et végétal, mais qui sont des signes d'une distinction encore plus profonde entre des tendances, à savoir celle qui se réfère à la conscience. Dans les mots de Bergson :

¹²¹ Henri Bergson, *L'évolution créatrice*, in *Œuvres*, p. 585.

« En résumé, le végétal fabrique directement des substances organiques avec des substances minérales : cette aptitude le dispense en général de se mouvoir et, par là même de sentir. Les animaux, obligés d'aller à la recherche de leur nourriture, ont évolué dans le sens de l'activité locomotrice et par conséquent d'une conscience de plus en plus ample, de plus en plus distinctes »¹²².

Cette première manière de distinguer les règnes animal et végétal nous permet de comprendre que Bergson développe en toute rigueur son propos de penser en termes de tendances, de chercher à comprendre les processus, les mouvements par lesquels se donnent les différenciations. Comme l'a souligné le philosophe lui-même à plusieurs reprises, il s'agit de déplacer la focalisation communément portée sur les résultats vers la position des problèmes – ce qui n'exclut pas, c'est le cas de le dire, la nécessité de s'en servir. En posant les problèmes de l'évolution plutôt en termes de mouvement que de ses produits, l'auteur quitte le champ qui réduirait son travail à rivaliser avec les sciences pour opérer des connexions avec cette forme de pensée et de création d'une philosophie de la vie. Il crée le concept d'élan vital afin de répondre aux problèmes de l'imprévisibilité et de la continuité de la vie autrement que les sciences de son temps.

En montrant que la séparation des règnes par de grandes lignes peut être effectuée non pas par la définition statique des caractéristiques, mais par une définition dynamique des tendances, Bergson est donc à même d'affirmer l'existence d'un tronc commun, d'une unité virtuelle s'actualisant par différenciation et que les lignes divergentes conservent, à un certain égard, quelque chose de cette origine commune. C'est en ce sens que l'auteur présente les exceptions à l'intérieur de chaque caractéristique sur laquelle il travaille, comme par exemple les plantes insectivores et les champignons – qui flexibilisent la division par mode d'alimentation – ou les animaux parasites – qui limitent l'usage de la mobilité à titre de critère définitif de la distinction entre animal et végétal.

La division interne du règne animal entre Arthropodes et Vertébrés obéira au même critère de position de problèmes en termes de tendances, ce qui permettra à Bergson d'affirmer que la torpeur végétative, l'instinct et l'intelligence font partie de la vie et coïncident dans l'unité virtuelle, mais qu'ils furent dissociés dans le processus d'évolution du fait d'être des tendances divergentes. En ce sens, il affirmera aussi que la différence existante entre elles n'est ni d'intensité ni de degré mais de nature. L'instinct n'est donc pas une intelligence affaiblie mais plutôt une autre forme inventée par la vie afin de répondre aux problèmes qu'elle s'impose

¹²² *Ibid.*, p. 590.

dans son propre mouvement¹²³. Et du fait d'être des actualisations d'un tout virtuel résulte, comme on l'a dit plus haut, que chaque tendance porte en elle quelque chose de celle qui s'est développée dans une autre ligne en tant que méthode différente d'action sur la matière. Il s'agit là encore d'affirmer une pensée qui opère par tendances et que celles-ci, du fait de n'être pas des choses toutes faites, mais plutôt des mouvements, imposent une problématique qui fonctionne à partir d'un autre point de vue. Un groupe ou une espèce ne sera pas définie par une caractéristique, mais par sa tendance à l'accentuer, et on pourrait dire, en ce sens, que la différence entre l'intelligence et l'instinct réside dans la capacité que chacune de ces puissances a de fournir à l'être vivant des moyens de maîtriser la nature.

Il y a aussi une seconde différence importante entre intelligence et instinct en ce qui concerne le mode de connaissance opérant en chacune de ces facultés. D'un côté, nous avons les différences concernant l'action et la forme par lesquelles chaque espèce développe sa conscience au sens d'introduire, entre l'activité virtuelle et l'activité actuelle, une plus grande quantité d'hésitation ou de choix¹²⁴. Mais nous avons aussi, d'un autre côté, « une différence essentielle » à l'égard des points d'application de chacune de ces formes d'action et de connaissance. Bergson explique à ce sujet qu'il ne veut pas « ranimer ici la vieille querelle des philosophes au sujet de l'innéité »¹²⁵ et qu'il analysera de la sorte le point sur lequel tous sont d'accord : l'intelligence, tout comme l'instinct, est une fonction héréditaire et innée. A partir de ce point de vue, l'auteur affirmera que, s'il est certain et accepté que l'intelligence est une faculté de la connaissance, elle ne connaît pour autant aucun objet en particulier, et que, de ce point de vue, l'intelligence connaît toujours des relations. L'instinct a une connaissance innée des choses, tandis que l'intelligence a une connaissance innée des relations.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser à première vue, la connaissance des relations n'est pas moins préférable que celle des choses, car cela n'aurait lieu que si, comme l'éclaire Bergson, la connaissance des choses n'était pas si limitée à un objet spécifique, ou

¹²³ Cf. Henri Bergson, *Œuvres*, p. 616 : « Il n'en est pas moins vrai que la nature a dû hésiter entre deux modes d'activité psychique, l'un assuré du succès immédiat, mais limité dans ses effets, l'autre aléatoire, mais dont les conquêtes, s'il arrivait à l'indépendance, pouvaient s'étendre indéfiniment. Le plus grand succès fut d'ailleurs remporté, ici encore, du côté où était le plus gros risque. *Instinct et intelligence représentent donc deux solutions divergentes, également élégantes, d'un seul et même problème* ».

¹²⁴ A ce sujet voir Henri Bergson, *Œuvres*, p. 617 : « En approfondissant ce point, on trouverait que la conscience est la lumière immanente à la zone d'actions possibles ou d'activité virtuelle qui entoure l'action effectivement accomplie par l'être vivant. Elle signifie hésitation ou choix. Là où beaucoup d'actions également possibles se dessinent sans aucune action réelle (comme dans une délibération qui n'aboutit pas), la conscience est intense. Là où l'action réelle est la seule action possible (comme dans l'activité du genre somnambulique ou plus généralement automatique), la conscience devient nulle [...] De ce point de vue, *on définirait la conscience de l'être vivant une différence arithmétique entre l'activité virtuelle et l'activité réelle. Elle mesure l'écart entre la représentation et l'action* ».

¹²⁵ Henri Bergson, *L'évolution créatrice*, p. 619.

encore chaque fois à une partie de lui et en fonction de l'action exercée. Déjà dans la seconde forme de connaissance, ce qui se perd en *compréhension* se gagne en *extension*, car « elle a l'avantage d'apporter un cadre où une infinité d'objets pourront trouver place tour à tour »¹²⁶. L'intelligence est la faculté de fabriquer des instruments artificiels permettant d'agir sur la matière de différentes manières et dans les situations les plus diverses, et ce qui pourrait paraître une limitation s'avère, en vérité, une puissance qui permettra à l'être humain de dépasser les limites de sa propre forme de connaissance. D'après Bergson :

« Mais cette connaissance toute *formelle* de l'intelligence a sur la connaissance *matérielle* de l'instinct un incalculable avantage. Une forme, justement parce qu'elle est vide, peut être remplie tout à tour, à volonté, par un nombre indéfini de choses, même par celles qui ne servent à rien. De sorte qu'une connaissance formelle ne se limite pas à ce qui est pratiquement utile, encore que ce soit en vue de l'utilité pratique qu'elle a fait son apparition dans le monde. Un être intelligent porte en lui de quoi se dépasser lui-même »¹²⁷.

Selon Worms, le mouvement du second chapitre de *L'évolution créatrice* part « de l'unité primitive de la vie, en dehors de nous, à son unité possible en nous, à travers la coupure fondamentale entre intelligence et instinct »¹²⁸, et que la façon dont Bergson développe son argumentation, en affirmant l'existence d'une origine commune de la vie qui se crée par différenciation au double sens d'un élan infini et des obstacles imposés par la matière, lui permet de penser l'intelligence humaine comme une « partie d'un tout qui lui est antérieur », et non pas comme « la fin ultime de la vie tout entière ». Le dialogue avec les sciences et l'acceptation partielle des arguments de l'adaptation et de l'action de la vie dans une direction opèrent dans le sens de refuser à voir dans « l'intelligence le but et la norme de l'évolution », sans pour autant nier sa spécificité dans le processus évolutif. En ce sens, il ne s'agit pas de proposer un retour à l'instinct, mais de le penser dans sa différence de nature avec l'intelligence afin de chercher dans l'intuition une forme de connaissance plus ample. Il est question de penser l'être humain dans sa spécificité et dans sa capacité de faire fonctionner l'autre tendance de la vie afin de dépasser les limites qui se posent par ce double mouvement de durée et de matière. Pour ce faire, cependant, il faut renverser le sens de la pensée et s'apercevoir que l'instinct n'est pas une intelligence affaiblie. Il faut insérer le *mouvement* dans la pensée elle-même de manière à rompre avec les formes de penser par négation et par opposition, ce que fait Bergson en

¹²⁶ *Ibid.*, p. 622.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 623.

¹²⁸ Frédéric Worms, *Bergson ou les deux sens de la vie*, p. 216.

montrant que l'intelligence et l'instinct sont aussi bien des modalités différentes d'action sur la matière que des manières distinctes de penser.

En travaillant avec le mécanisme et le fonctionnement de l'intelligence, Bergson dit qu'il est d'abord important de cesser de penser l'intelligence comme « une faculté destinée à la spéculation pure », parce que cela nous amènerait à « prendre les cadres généraux de l'entendement pour je ne sais quoi d'absolu »¹²⁹, et, de ce point de vue, on finirait par réduire à des niveaux trop bas la connaissance que l'on peut en obtenir. Son hypothèse est que l'intelligence humaine est « relative aux nécessités d'action », ce qui lui permet d'affirmer que sa forme n'est pas indépendante ou inexplicable et que, par conséquent, la connaissance ne saurait y être réduite. La connaissance n'est pas un produit de l'intelligence. D'après cette perspective, pour agir et fabriquer des instruments lui permettant de mieux maîtriser la matière, l'intelligence humaine a tendance à penser le solide et l'immuable, puisque c'est sur l'étendue qu'elle doit opérer. L'étendue nous présente des objets extérieurs les uns aux autres, et, s'il nous est important de pouvoir les considérer comme divisibles arbitrairement et indéfiniment, il est tout aussi important que l'on les prenne chaque fois pour des unités. C'est donc à ce genre d'opération que l'on se réfère lorsque l'on parle communément « de la *continuité* de l'étendue matérielle ; mais cette continuité, comme on le voit, se réduit pour nous à la faculté que la matière nous laisse de choisir le mode de discontinuité que nous lui trouverons »¹³⁰. L'intelligence opère donc avec des discontinuités.

C'est en vertu de ce mode de fonctionnement de notre intelligence que l'on affirma plus haut que sa difficulté à penser en termes de progrès et de mouvement nous maintient prisonniers d'une modalité de pensée qui nous empêche de dépasser les limitations habituelles d'une forme de connaissance qui se croit et se pose comme produit de l'intelligence. La critique à un type de pensée opérant avec des immobilités est faite par Bergson tout au long de son œuvre par le moyen de diverses analyses, comme, par exemple, celle si importante sur le mouvement. Bergson insiste sur la dénonciation d'une pensée trop spatialisée et crée sa philosophie pour répondre aux problèmes posés par notre difficulté à penser la durée, pour montrer les conséquences issues d'une forme de la pensée qui fonctionne de manière limitante, pour autant qu'elle se centre excessivement sur l'intelligence, en négligeant d'autres formes de la pensée qui pourraient élargir la pensée elle-même et créer d'autres formes de connaître et de vivre.

¹²⁹ Henri Bergson, *L'évolution créatrice*, p. 623.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 626.

3.3 Accumulation et détonation de l'énergie

Si l'on cherche à comprendre de quelle manière les êtres vivants se meuvent, on verra, selon Bergson, que le mécanisme est toujours le même, à savoir chercher et accumuler assez d'énergie pour opérer une explosion capable d'engendrer et d'étendre le plus possible un mouvement. Bergson parle ici d'un double mouvement de stockage d'énergie et de détonation d'un explosif, et l'image qu'il nous offre est celle de la poudre à canon qui n'attend qu'une étincelle pour être détonée. Comme nous l'avons vu plus haut, dans le processus d'évolution, la vie se dissocia en une ligne de différenciation opérant par accumulation d'énergie ou fabrication d'explosif – celle des végétaux – et en une autre fonctionnant dans le sens d'acquérir la plus grande quantité possible d'énergie pour l'utiliser dans un mouvement ou détoner un explosif – ligne de différenciation des animaux. La plante n'a pas besoin de se mouvoir pour chercher sa nourriture, tandis que l'animal n'a pas seulement besoin de le faire, mais aussi de choisir la nourriture qui lui convient le mieux et le moment exact pour exécuter le mouvement. Pour beaucoup d'animaux, le risque est tel qu'un mouvement mal calculé ou un gibier mal choisi peuvent mettre leur vie en danger. Ne pouvant pas suivre dans une même ligne ce double mouvement de fabrication et de détonation d'énergie comme explosif, la vie fut obligée de créer des lignes de différenciation, mais, comme chacune porte en elle quelque chose de l'ordre d'une totalité virtuelle, les animaux présentent eux aussi la capacité de réserver de l'énergie. Une telle capacité subit elle aussi des modifications tout au long de la ligne animale et peut être employée dans des mouvements divers conformément à l'imprévisibilité de la vie, en exigeant que les choix soient faits et que les créations soient opérées.

C'est en ce sens donc que l'on peut comprendre l'affirmation de Deleuze d'après laquelle la « liberté a précisément ce sens physique : “faire détoner” un explosif, l'utiliser pour des mouvements de plus en plus puissants »¹³¹. La vie a su, dans la ligne de différenciation de l'être humain, créer une manière de dépasser les limites internes à cette ligne elle-même, en fabriquant une mécanique capable d'utiliser l'énergie accumulée dans des mouvements qui ne se bornent pas à l'action. L'intelligence établit des relations et, dans son fonctionnement le plus habituel, elle a pour fonction de lier le même au même, de chercher des ressemblances, de nier ou de s'opposer à ce qui ne se lui présente pas comme utile à l'intérieur d'un schème déjà tracé. Mais elle porte en même temps la puissance de se retourner sur elle-même et de se positionner dans le sens de la différence, de penser et de chercher la différence non plus par rapport à un

¹³¹ Gilles Deleuze, *Le bergsonisme*, p. 113.

modèle ou subordonnée à l'identique, mais plutôt par rapport à elle-même. Néanmoins, pour que cela ait lieu, il faut qu'elle soit forcée, qu'elle subisse une violence capable de faire renverser le sens qu'elle se donne de ce que signifie habituellement penser.

Comme nous l'avons vu, ce renversement advient par une violence dans une rencontre intensive où quelque chose insiste et force notre perception à s'ouvrir aux multiplicités virtuelles qui composent les choses. La question qui se pose à présent est qu'une telle puissance n'existe que parce que l'être humain est capable de stocker de l'énergie et de l'utiliser dans des mouvements autres, des mouvements distincts de ceux effectués sur la matière et qui opèrent selon le schème de l'espace. Selon Bergson, c'est là le sens même de la philosophie, qui doit entreprendre « un effort pour dépasser la condition humaine »¹³², c'est-à-dire pour dépasser la tendance de l'entendement humain à opérer avec des immobilités. La philosophie doit donc ouvrir l'être humain à cet autre aspect de l'expérience, à savoir la durée, la continuité, la mobilité et la modification constante qu'est sa vie elle-même, et qui peut être sentie comme une vibration, une résonance qui se passe en elle-même et qui opère autrement que la pensée représentative. La philosophie doit rendre l'être humain capable de créer des concepts au sein des expériences intensives qui traversent la quotidienneté des expériences extensives, de sorte que de tels concepts correspondent précisément aux choses, en se dérochant aux universalisations abstraites, en leur permettant d'élargir sa forme de connaissance.

L'intelligence porte la capacité de se plier sur elle-même et d'opérer aussi dans un sens inverse, mais, pour que ce mouvement soit déclenché, il faut une étincelle qui explose un genre spécifique d'énergie qui a été accumulée. Il s'agit d'une énergie distincte de celle qui est utilisée dans la conservation de la vie dans son sens extensif et matériel. Il y a une énergie qui est accumulée par la matière et qui se transforme en des mouvements d'action sur la matière elle-même, en fonctionnant, pour ce faire, selon le schéma spatial et en opérant avec des immobilités. Mais il y a aussi un autre type d'énergie accumulée dans l'être humain et qui le rend capable d'exécuter d'autres mouvements, de s'occuper d'autres choses qui pourraient paraître sans utilité pratique dans la vie quotidienne ordinaire, mais qui le rend capable de créer, de poser des problèmes qui l'obligent à dépasser les limites de sa propre pensée. Il existe une énergie capable de dégager d'autres formes de vie, une énergie intensive qui ne peut être que sentie et qui empêche l'être humain de rester ligoté aux amarres de la pure extensivité. Les questions qui s'imposent, selon cette perspective, sont celles de savoir de quelle manière se donne l'accumulation de cette énergie et aussi de quel type d'émotion nous parlons. Si ce fut

¹³² Henri Bergson, *La pensée et le mouvant*, p. 1425.

dans la ligne de l'être humain que l'impulsion vitale a eu le plus de succès, en lui conférant la capacité de sentir, en elle-même, ce temps qui s'écoule et qui produit des effets sur sa propre sensibilité, et si une telle capacité est en rapport avec celle de la création d'une réserve d'énergie capable de mettre en mouvement une autre forme de penser, force est de savoir de quelle manière cette énergie est accumulée et comment cette émotion, qui diffère de l'intelligence comme de l'instinct, nous permet de penser ce qui échappe au fonctionnement ordinaire de l'intelligence.

3.4 Emotion créatrice et éducation libératrice

La durée est l'un des sens de la vie et, pour qu'on la perçoive dans toutes les choses et dans ses différents rythmes, il faut d'abord la sentir en nous-mêmes. Voici donc le travail de l'intuition : plier l'intelligence et la forcer à s'apercevoir que le temps qui nous constitue, nous et toutes les autres choses, n'est pas une dimension de l'espace et requiert donc une autre manière de le penser. L'intuition est la méthode qui nous permet de sentir que nous durons dans le temps et que nous nous maintenons en lui au moyen de modifications continues. Nous sommes des singularités qui établissent des connexions multiples, qui se fusionnent et coulent en continu dans un processus constant de différenciation. Chaque nouvel élément qui rencontre cet ensemble l'affecte, parfois d'une manière presque insensible, mais d'autres fois l'impact est assez fort pour exiger tout une réorganisation qui n'en fait pas un ensemble plus grand mais bien différent. L'intuition est donc l'aspect de l'expérience qui opère à des niveaux différents de ceux de l'intelligence, sans constituer pour autant une intelligence affaiblie ou mineure.

Dire que l'intuition nous permet de sentir la durée qui coule en nous ne veut pas dire qu'elle fonctionne par des sentiments qui se font dans le temps et par des états corporels qu'elles produisent en nous. D'après Lapoujade, il s'agit d'un autre type d'émotion, une émotion que l'on sent vibrer intérieurement et qui nous permet de nous apercevoir que nous ne sommes pas des êtres constitués et immobiles, chez qui le seul aspect qui se transforme est celui de la matière qui se dégrade, mais des êtres qui durent et se modifient en continu dans cet acte de durer. Il s'agit de « parvenir à penser l'écoulement indépendamment des choses qui coulent, comme il faut penser le changement “sans rien qui change” »¹³³. Les sentiments sont pensés à partir des effets qu'ils produisent dans nos corps et qui provoquent une perception tantôt intra-, tantôt extratemporelle, soit parce qu'ils nous maintiennent dans un présent qui a déjà eu lieu,

¹³³ David Lapoujade, *Puissances du temps*, Paris, Minuit, 2010, p. 12.

étant donc passé, soit parce qu'ils nous projettent dans l'attente de ce qui aura lieu, de sorte que le temps qui passe ne nous intéresse plus. Cela ne signifie cependant pas qu'il est question de rester immédiatement dans le présent, celui-ci nous empêchant aussi de saisir le passage du temps parce qu'« il rabat les deux autres dimensions du temps sur la ponctualité du “maintenant”, sur la succession d'impératifs incessants, sans aucune perspective pour lui ouvrir l'horizon ». La question est de percevoir que nous sommes durée et qu'« *elle est ce qui nous rend effectivement libre* »¹³⁴.

Il y va donc d'une émotion qui ne se confond pas avec les sentiments, que ce soit les sentiments les plus quotidiens nous permettant de percevoir les variations dans nos états corporels, que ce soit ceux plus constants nous permettant d'établir des relations plus complexes et durables tout au long de notre vie. Il s'agit d'une émotion créatrice, laquelle, comme l'indique Lapoujade, Bergson préfère nommer ainsi – au lieu d'employer le terme d'affect – par l'indicatif de mouvement que le mot lui-même comporte. De même que l'émotion, la durée n'existe qu'en mouvement, et cette émotion créatrice « est *le mouvement virtuel* – mais réel – des mouvements actuels qui s'accomplissent dans le monde »¹³⁵.

Comme nous l'avons vu, le « virtuel est l'insistance de ce qui n'est pas donné »¹³⁶, une multiplicité qui s'ouvre à l'actuel dans une rencontre intensive avec un signe et qui s'actualise par différenciation et création. D'après Lapoujade, le virtuel est envisagé « comme réserve ou puissance, comme un ensemble de potentialités indéterminées, sourdement actives, déjà agissantes comme une multiplicité de tendances encore impliquées les unes dans les autres »¹³⁷. Nous avons affirmé plus haut qu'il est des circuits qui s'établissent entre les actuels et les virtuels, circuits où ces derniers se distribuent et courent à une vitesse qui les maintient indéterminables. Les actuels et les virtuels sont impliqués dans des relations d'émission et d'absorption s'établissant entre des circuits plus ou moins proches, en ouvrant ce pôle qui tend à la stratification, à l'imprévisible et au nouveau, qui sont réintroduits dans le circuit vital. A ce stade de notre travail, on pourrait dire que c'est par un tel ensemble – émotion créatrice-virtuelle comme réserve et puissance – que l'on peut en venir à franchir le dernier pas vers la délimitation des contours mobiles de ce que nous appelons éducation libératrice.

Dans le cadre de cette étude, on pourrait dire que la méthode problématisante de l'intuition nous permet d'accéder à une expérience doublement décisive en ce qui concerne la

¹³⁴ David Lapoujade, *Puissances du temps*, p. 15.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 23.

¹³⁶ François Zourabichvili, *Le vocabulaire de Deleuze*, Paris, Ellipses, 2003, p. 89.

¹³⁷ David Lapoujade, *Puissances du temps*, p. 19.

construction d'une éducation libératrice, à savoir penser la critique de l'intelligence et de l'image dogmatique de la pensée comme une affirmation de la nécessité de créer d'autres manières de penser tout ce qui, en tant que mouvement, échappe à leur domaine, de même que sentir que l'on est durée et affirmer du même coup l'éducation elle-même comme ce qui potentialise notre capacité de nous différencier de nous-mêmes.

Il y a une émotion qui ne peut être sentie qu'au moment où l'on perçoit ce temps qui écoule en nous et qui ne se confond pas avec ce qui coule. Il existe une émotion qui, lorsqu'elle est sentie, nous permet de nous apercevoir que quelque chose échappe à notre pensée, et que les questionnements vitaux sont autres, car « nous ne sommes plus des "êtres", mais des vibrations, des effets de résonance, des "tonalités" de hauteurs différentes »¹³⁸. Une telle émotion, qui n'est rien d'autre que la durée elle-même en nous, déclenche d'autres connexions qui mettent notre pensée en mouvement, en engendrant le penser et en soustrayant la pensée à la passivité où elle est placée par des images totalisantes et dogmatiques. Cette émotion est créatrice dans la mesure où elle échappe aussi bien aux analyses de l'intelligence qu'à l'immédiateté de l'instinct, en insérant, dans ce milieu creusé par son passage, un intervalle où le nouveau peut faire irruption comme « acte du devenir comme création imprévisible »¹³⁹.

Cette émotion est un privilège de la ligne de différenciation de l'être humain et est en prise directe sur une certaine capacité de stocker de l'énergie, car c'est par une telle réserve qu'il devient possible « d'insérer de l'indétermination dans le monde, de desserrer la trame du déterminisme universel, d'y introduire un nouveau rythme de durée »¹⁴⁰. Mais comment cette production de réserve a-t-elle donc lieu ? Comment est-elle possible et de quelle manière est-elle déclenchée ?

Nous sommes un mixte de matière et de durée, d'une tendance opérant dans l'extensivité et d'une autre fonctionnant par intensité. C'est sur le plan de nos extensivités que se passent la plupart de nos rencontres et ce que l'on produit, mais il y a aussi le plan de nos intensités, celui où nous sommes affectés pleinement et où une autre expérience s'impose. Quoique moins fréquentes, de sorte que l'on pourrait peut-être dire qu'elles sont plus rares, ces rencontres impliquent qu'y sautent les Idées à des vitesses infinies, les disparus y passent comme des éclairs, et elles ne sont donc pas toujours complétées par le mouvement nécessaire d'organisation au processus d'actualisation. En ce sens, il y a quelque chose « qui a été senti, mais *qui n'a pas été agi* »¹⁴¹ et qui constitue donc une réserve. C'est justement celle-ci qui

¹³⁸ *Ibid.*, p. 9.

¹³⁹ Robert Sasso et Arnaud Villani, *Le vocabulaire de Gilles Deleuze*, p. 266.

¹⁴⁰ David Lapoujade, *Puissances du temps*, p. 20.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 21-22.

s'accumule sur le plan de nos intensités et qui n'attend qu'une étincelle pour faire exploser un nouveau mouvement.

Toutes les choses sont composées d'une double manière par des multiplicités actuelles et virtuelles, ce plan de virtualités fonctionnant comme puissance d'ouverture de mondes. Il est important de rappeler qu'il ne s'agit pas d'un ensemble de possibles qui attendent un critère d'adéquation qui leur permette de passer dans le réel. Il y va plutôt de circuits dynamiques où les actuels et les virtuels agissent les uns sur les autres. « Tout actuel s'entoure d'un brouillard d'images virtuelles »¹⁴², qui, dans des cercles plus ou moins distants, insistent dans cet actuel. L'actualisation est le mouvement qui va des virtuels aux actuels, mais cela ne signifie pas que tous s'actualisent, ni que ceux qui ne le font pas cessent d'exister. Le virtuel coexiste avec l'actuel et compose une réserve au sens où il est composé par les multiplicités les plus hétérogènes, et insiste en tant que puissance d'ouverture de mondes. De ce point de vue, le virtuel comporte une ouverture vers l'avenir, non pas comme possibilité de réalisation, mais comme puissance de connexions entre des séries disparates qui explosent en création.

C'est en ce sens que l'on entend la déclaration de Deleuze à Claire Parnet selon laquelle « un cours est une émotion », et que « s'il n'y a pas d'émotion, il n'y a pas d'intelligence, aucun intérêt, il n'y a rien » (cf. *L'abécédaire*, lettre P), car il s'agit des vibrations qui passent entre les extensivités et qui demeurent très souvent uniquement senties, en s'accumulant comme puissance d'ouverture de mondes. Ce sont des mouvements sentis mais non agis, et qui restent telle une réserve d'énergie, en attendant une étincelle qui fasse exploser les organisations extensives opérées par l'intelligence. Une énergie accumulée au sein des intensités et qui, lorsqu'elle est déclenchée, provoque des mouvements inattendus de connexions inattendues. La pensée est donc forcée à penser et à créer effectivement. La création est toujours explosive et rompt avec toute unité, uniformité, homogénéité et fixation rassurantes, encore que les lignes et les flux qui sautent de cette explosion viennent à être recouverts et sédentarisés.

D'après cette perspective, une dernière question se pose : comment une éducation libératrice peut-elle, en définitive, être affirmée au sein de telles résonances entre philosophie et éducation ? L'éducation se fait dans cette danse de mouvements extensifs et intensifs, entre les informations récoltées et les problèmes qui s'imposent, entre les collectes et le coup de dés, entre l'accumulation d'énergies (extensives et intensives) et le déclenchement de l'émotion créatrice. Toute éducation se fait dans ce milieu, même celles s'occupant davantage des

¹⁴² Gilles Deleuze et Claire Parnet, *Dialogues*, p. 179.

sécurités du savoir que des aventures de l'apprendre, car il n'y a pas d'éducation sans apprendre. L'apprendre est un intensificateur qui connecte les plans extensifs et intensifs, en déclenchant des mouvements qui engendrent de nouvelles manières de sentir, de penser, d'agir et de vivre.

Comme nous l'avons vu, la méthode de l'intuition est problématisante et a pour point de départ la distinction de deux types de multiplicités. Les multiplicités quantitatives et qualitatives sont des tendances de la vie et constituent notre manière de connaître. La première est responsable de l'extériorisation spatiale des changements temporels et nous permet d'opérer dans l'espace, en percevant quantitativement les points successifs d'un mouvement, elle opère aussi avec des données, des résultats et des éléments constitués. La seconde se réfère au temps et à son expérience comme processus. Elle nous permet de sentir l'interpénétration des moments hétérogènes et de penser un changement indivisible qui dure et change en même temps, elle nous permet aussi de nous apercevoir que c'est dans ce temps que le nouveau se fait continuellement.

En pensant dans le sens des différences de degré et de la distinction entre les choses, nous élaborons des notions telles que, par exemple, celles d'individu et de société comme des éléments constitués qui sont en rapport. D'autre part, la forme de la connaissance qui fonctionne dans le sens des différences de nature et de ce qui fait qu'une chose diffère d'elle-même, nous conduit au sein de questionnements du type comment de tels éléments, qui nous semblent déjà constitués, sont-ils formés, quels sont les processus qui les constituent et comment se modifient-ils continuellement. Du point de vue des différences qui se donnent dans l'espace, on perçoit des groupes, des catégories et des classements qui peuvent être séparés et juxtaposés pour que l'on puisse avoir une maîtrise plus grande sur eux. Du point de vue d'une temporalité continue, on perçoit des mouvements de différenciation et de changement qui s'interpénètrent et qui se font sans cesse.

En ce sens, il s'agit d'un jeu ou d'une danse où l'une des tendances impose des coupures et des ruptures à la seconde, en faisant émerger des points d'arrêt qui donnent visibilité à certains moments d'un processus, ce qui nous permet de tracer un parcours et de mesurer la quantité des points successifs qui le constituent. Ces deux tendances marquent des points de vue différents par nature et déterminent des formes distinctes de l'expérience.

Penser en termes de processus ouvre ce qui est perçu comme déjà constitué à de nouvelles possibilités de création. Le réel est constitué par l'actuel et par le virtuel dans des rapports de contraction et de distension, de telle sorte qu'une donnée actuelle et présente coexiste avec les multiplicités virtuelles qui la lancent aussi bien vers le passé qui s'accumulent en elle que vers l'avenir comme puissance de création. Le nouveau surgit toujours dans ce

rapport, dans cette rencontre, dans cette coexistence de l'actuel et du virtuel, car ce sont les multiplicités virtuelles qui insèrent dans le présent une gamme d'indéterminations, en élargissant les possibilités de choix ou d'action. Ce qui rend possible une telle coexistence c'est la durée elle-même, mais ce qui force l'actuel à s'ouvrir au virtuel c'est un problème qui s'impose.

Quand on pense en termes de temps homogène, où le passé, le présent et le futur se succèdent, on prend des éléments qui diffèrent par nature pour de simples différences de degré et l'on cherche seulement les points semblables pour établir des relations à partir d'eux. Cette manière de penser nous limite à percevoir des relations d'opposition et à concevoir des impossibilités de mélange et de recombinaison. Toutefois, si l'on se place au point de vue de différentes multiplicités, on s'aperçoit qu'il est impossible de penser les différences à partir d'elles-mêmes et de substituer aux oppositions étanches les nuances qui se mélangent et se recombinent de plusieurs manières.

C'est en ce sens que l'apprendre unit « la différence à la différence, la dissemblance à la dissemblance » sans avoir besoin de médiations. Dans l'apprendre « un temps s'introduit ainsi dans la pensée »¹⁴³, un temps qui est durée et où le virtuel et l'actuel coexistent et s'impliquent. L'actuel fournit ainsi au virtuel la matérialité dans laquelle il peut s'actualiser, et le virtuel rend l'actuel capable d'accumuler de l'énergie et de faire augmenter la puissance d'action et de création. Le virtuel est en même temps passé et avenir, ce qui lui permet d'opérer l'accumulation (des souvenirs, des expériences vécues, des émotions senties), mais aussi – et en même temps – l'augmentation de la puissance de mutation et de création pour autant qu'elle insère, dans la situation présente, un ensemble d'indéterminations, en élargissant les possibilités de nouvelles connexions et d'actions inattendues.

Une éducation libératrice n'est donc pas faite uniquement par des mouvements, sans arrêts ou points de stabilisation, une fois que le travail de l'intelligence est lui-même double : il mobilise tout un ensemble de savoirs et de pratiques impliquant une maîtrise de la matière et qui sont fondamentaux non seulement pour la conservation de la vie, mais aussi en tant que possibilités de libération d'une énergie qui sera utilisée dans le fonctionnement de l'autre côté, celui qui plie l'intelligence sur elle-même et la fait retourner dans le sens de l'intuition, en percevant la durée et toute son ouverture à un avenir qui peut encore être créé. La vie se fait en deux sens, de sorte que la question qui se pose au domaine de l'éducation est

¹⁴³ Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, p. 216.

la suivant : comment faire pour que chacune des singularités engagée dans ses processualités puisse avoir, dans ce lieu spatio-temporel, cette double expérience de la vie ?

Toute éducation est un processus composé par des mouvements qui se font sur le plan des extensivités, c'est-à-dire par l'établissement de données, le classement de résultats et de toute sorte de découpages qui cherchent à fixer et à immobiliser un ensemble de flux dans le but de mieux agir sur des situations spécifiques. L'intelligence permet à l'être humain de penser en termes d'espace, de créer un fonds homogène qui lui permet d'aligner aussi bien des objets que ses propres expériences, de manière à pouvoir les prendre pour des unités et à fabriquer, à partir de la matière qui y est sélectionnée, des formes qui lui paraissent plus utiles à sa survie. Néanmoins, un tel plan n'est pas le seul à composer notre pensée et les processualités éducationnelles. Il y a aussi celui des intensités, où un autre type de mouvement est en jeu. Il s'agit de mouvements continus et hétérogènes où des connexions variées sont à un tel point impliquées qu'il n'est pas possible de les délimiter et de les séparer sans créer autre chose. L'intuition est une méthode qui permet à l'être humain de faire le chemin opposé à ce qui est naturel pour son intelligence et de percevoir cet ensemble de mouvements continus coupés, délimités et juxtaposés par elle.

Il n'y a donc pas d'éducation sans ces deux types d'expérience. Il n'y a pas de points d'arrêt qui ne soient pas déterminés en fonction d'un mouvement antérieur. Il n'existe pas de ligne de temporalisation historique sans les événements qui l'ont précédée et qui lui confèrent un sens. Ce qui existe, ce sont des modes distincts de percevoir et de valoriser chacune de ces différentes expériences, si bien que l'on cherche à construire une processualité éducationnelle qui veut promouvoir l'une au détriment de l'autre. Il est ainsi possible de faire une éducation qui cherche à stimuler le fonctionnement habituel de l'intelligence pour juger si la forme opérée par elle est suffisante pour le développement d'un type de vie considéré comme le meilleur. D'autre part, il est tout aussi possible de faire une éducation qui cherche à élargir la manière dont l'être humain connaît, cela justement à partir de la valorisation du privilège qui la rend capable d'intervenir dans le rythme de sa durée, d'introduire des intervalles entre l'action et la réaction, entre l'instinct et l'intelligence, et de créer. Il est possible de construire une éducation fonctionnant par contention, restriction, coupure, interruption et immobilisation, mais il est tout aussi possible de construire une éducation qui cherche, à partir de relations qui se font entre ces différentes tendances de la vie, à pousser des mouvements de libération permettant de créer des formes de vie plus puissantes et joyeuses.

Selon cette perspective, ce qui est à l'ordre du jour est l'affirmation selon laquelle l'éducation est le temps et le lieu d'expérimenter différentes formes de penser, et que « penser,

c'est expérimenter, c'est problématiser »¹⁴⁴. La pensée est mise en mouvement, est forcée à penser dès lors qu'un problème s'impose d'une telle manière que reconnaître et représenter quelque chose s'avère insuffisant. Un problème qui ne se satisfait pas de l'adéquation aux données et qui ne peut pas être évalué par la véracité ou la fausseté des réponses qui le remplissent, mais par le sens créé par l'acte même de le poser, un tel problème fonctionne comme opérateur intensif introduisant d'autres modes de penser. Telle est la relation entre sens et problème dont nous parlions au second chapitre. Toute chose que l'on rencontre n'a pas de sens en soi, mais plutôt comme signe, comme porteuse de relations qui expriment un sens. C'est par la problématisation, par la manière de soulever ou de critiquer les problèmes, comme nous rappelle Zourabichvili, que sont affirmées « des manières de vivre et de penser », puisque « [t]out acte de problématisation consiste dans une évaluation, dans la sélection hiérarchique de l'*important* ou de l'*intéressant* »¹⁴⁵.

La question n'est donc pas de proposer une éducation qui fait de la négation la tendance qui immobilise son moteur, mais, au contraire, celle qui fait de l'affirmation la tendance, celle-ci fonctionnant par différenciation en tant que mouvement créateur de points de vue. C'est le point de vue, ou mieux dit, la différence des points de vue qui détermine la création d'autres manières de vivre. Dans une rencontre dite intensive ou fondamentale, il s'agit toujours d'un signe qui a un effet sur notre sensibilité et qui nous montre qu'il y a une certaine impuissance de la pensée, c'est-à-dire qu'il est, dans la pensée elle-même, quelque chose qui n'est pas encore pensé. Cela a lieu non pas parce qu'il existe « un contenu derrière le signe », mais parce que le mouvement du signe est doublement effectué par l'implication et l'explication de son sens, de sorte que l'on pourrait dire que le « sens est comme l'envers du signe : l'explication de ce qu'il implique »¹⁴⁶. Le signe est toujours hétérogène et porte la puissance d'un autre point de vue.

Dans une rencontre ordinaire et des relations de reconnaissance, d'action/réaction habituelles et des états corporels ordinaires qui le composent, quelque chose a des effets sur nous et nous force à penser ce qui s'est passé pour que notre tranquillité soit interrompue. Il s'agit là d'un signe qui, impliquant l'hétérogène, nous force à penser ce qui échappe à la pensée habituée à fonctionner dans les schémas de la représentation. Il y a quelque chose qui insiste dans la donnée et qui ne saurait être représenté. Là commence donc à opérer un second mouvement, celui qui explique (déroule) les relations effectuées entre les séries hétérogènes et

¹⁴⁴ Gilles Deleuze, *Foucault*, Paris, Minit, 2004, p. 124.

¹⁴⁵ François Zourabichvili, *Deleuze. Une philosophie de l'événement*, p. 32.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 38.

fait émerger le sens constitué dans le champ problématique. Le signe force à penser parce qu'il implique l'hétérogénéité et oblige le déplacement d'un « sujet mutant » entre des points de vue distincts, puisqu'il est toujours « l'expression – toujours celle d'un “monde possible” enveloppé, virtuel, impossible avec le mien, mais qui deviendrait mien si pour ma part je devenais autre en occupant le nouveau point de vue »¹⁴⁷.

C'est cet ensemble de relations entre problème, signe, sens, points de vue et manières de vivre qu'une éducation libératrice veut affirmer dans sa puissance maximale. C'est dans la relation entre augmentation de la capacité réceptive et déclenchement de connexions inattendues qu'elle s'affirme comme ce qui potentialise la capacité vitale de différer de soi-même qui traverse chacun de ses participants. C'est dans la valorisation de l'apprendre problématisant qu'elle se relance et recommence des mouvements d'ouverture qui passent par ceux d'organisation, de stabilisation et de fixation, car, en tant qu'opérateur intensif, l'apprendre se fait toujours dans ce pli créé par l'impulsion vitale.

En ce sens, il s'agit d'affirmer la relation entre les manières de penser et les manières de vivre, dans la mesure où la vie est cette impulsion de persévérer le maximum possible, de détourner et de dépasser les problèmes qu'elle s'impose elle-même dans son double mouvement de matière et de durée. La vie n'existe pas « comme valeur transcendante, indépendante de l'expérience, préexistant aux formes concrètes et trans-individuelles dans lesquelles elle s'invente »¹⁴⁸, c'est-à-dire qu'elle est créée dans le mouvement même de la vie. Toute processualité éducative est un ensemble de durées distinctes et coexistantes, et la vie elle-même peut être considérée comme une « multiplicité de plans hétérogènes de l'existence », en sorte que la question de savoir ce que chacun peut faire par rapport à l'autre se pose de maintes manières et confère une importance spéciale à l'évaluation « du type de vie dominant » dans chacun de ses participants. En effet, il ne s'agit pas de juger les formes de vie, mais plutôt de les évaluer en fonction de leur capacité de créer d'autres formes d'exister, c'est-à-dire par la capacité qu'une nouvelle forme d'existence a de se créer « par les forces qu'elle sait capter » et de faire « exister une nouvelle combinaison. C'est peut-être là le secret : faire exister, non pas juger »¹⁴⁹ :

« Nous n'avons pas la moindre raison de penser que les modes d'existence aient besoin de valeurs transcendantes qui les compareraient, les sélectionneraient et décideraient que l'un est “meilleur” que l'autre. Au contraire, il n'y a de critères qu'immanents, et une possibilité de vie s'évalue en elle-même aux mouvements

¹⁴⁷ Ibid.

¹⁴⁸ François Zourabichvili, *Le vocabulaire de Deleuze*, p. 85.

¹⁴⁹ Gilles Deleuze, *Critique et clinique*, Paris, Minuit, 1993, p. 169.

qu'elle trace et aux intensités qu'elle crée sur un plan d'immanence ; est rejeté ce qui ne trace ni ne crée. Un mode d'existence est bon ou mauvais, noble ou vulgaire, plein ou vide, indépendamment du Bien et du Mal, et de toute valeur transcendante : il n'y a jamais d'autre critère que la teneur d'existence, l'intensification de la vie »¹⁵⁰.

Il est donc possible de faire de l'éducation dans le sens de promouvoir des formes de vie affirmatives, qui veulent le changement qui les constitue dans sa puissance maximale, qui travaillent pour l'augmentation de la capacité réceptive, de son ouverture à des rencontres intensives et d'une certaine attention à ce qui se passe en elles, en élargissant par là sa capacité de déclencher de nouvelles connexions et de créer d'autres formes de percevoir, de sentir, de penser et d'agir. Il est possible de faire de l'éducation de manière à valoriser ce type d'expérience temporelle qui nous fait sentir que nous durons, et savoir que penser les choses en fonction de leurs multiplicités actuelles est une manière de connaître, mais que l'on peut aussi penser les multiplicités virtuelles qui composent le réel et les relations qui s'établissent entre ces deux types de multiplicités, ainsi que la manière dont ces relations nous permettent, plus que de nous adapter aux exigences de la vie, de créer d'autres possibilités en résonance avec cette impulsion vitale que nous sommes et qui introduit toujours de l'imprévisibilité et de la nouveauté dans le jeu entre les mouvements d'organisation et de libération.

Dans cette perspective d'un faire de l'éducation au sens d'affirmer la puissance libératrice qui se pose dans l'expérience de ce mouvement changeant, il est important de souligner qu'un critère éthique s'impose, car la construction d'un tel processus d'individuation ne se fait pas sans qu'une convivialité joyeuse et productive avec d'autres individuations ne soit effectuée. C'est dans les rencontres qu'une tranquillité momentanée et établie est rompue et qu'un nouveau processus de différenciation est déclenché, en sorte que l'on pourrait avoir recours à Spinoza et affirmer qu'il s'agit d'une éthique établie dans les rencontres, éthique d'après laquelle la question est de savoir à chaque fois ce qui convient ou pas à chaque participant¹⁵¹. Il y va d'une règle de composition des relations, toujours ponctuelle et mutante. Ce qui convient, ce qui rend joyeux et augmente la puissance de penser et d'agir dans une situation déterminée, peut ne pas convenir dans une autre situation. A la différence d'un sujet déjà constitué, qui cherche à inclure ou à exclure presque définitivement selon des critères d'utilité, il s'agit de relations de composition qui se refont en continu en fonction des variations de puissance de l'ensemble.

¹⁵⁰ Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, p. 72.

¹⁵¹ A ce sujet, voir Baruch Spinoza, *Ethique*, trad. fr., par Bernard Pautrat, Paris, Seuil, 1998 ; Gilles Deleuze, *Spinoza. Philosophie pratique*, Paris, Minuit, 1981 ; Paola S. Zeppini, « Alegria e pensamento : repensando nossos afetos com Deleuze, Espinosa e Lacroix », in *Educação e Filosofia*, Uberlândia, UFU, vol. 30, n° 59, jan/juin 2016, p. 159-188.

Si ce qui est en question est une attitude d'ouverture aux rencontres au sens de l'élargissement de la capacité réceptive, au sens d'un devenir sensible à une quantité d'autant plus grande d'éléments pour augmenter, dans les relations de composition, la capacité d'établir de nouvelles connexions et de créer des possibilités impensées auparavant, de soulever des problèmes à partir d'autres points de vue et d'apporter des solutions jusque-là inattendues, ce qui est aussi à l'ordre du jour à titre de champ problématique qui y insiste c'est d'apprendre à composer des durées coexistantes de telle sorte que l'ensemble devient plus puissant. Dans les relations d'augmentation et de diminution de puissance, ce qui est en question c'est que les mouvements soient exécutés au sens où cette impulsion de création qu'est la vie même sorte toujours fortifiée. Il s'agit là de mouvements de libération qui parcourent l'éducation et qui créent de nouvelles manières de concevoir ce que signifie penser, des mouvements qui fêlent les sujets se prétendant bien constitués afin de faire passer les flux qui entrent dans des recombinaisons diverses et les modifient, en les lançant à d'autres points de vue et en affirmant leur puissance de création d'autres manières de vivre.

Une éducation libératrice est donc celle qui cherche à se situer à l'intérieur de cette double expérience entre les mouvements d'organisation et de libération afin de promouvoir le déclenchement de l'apprendre, ces intensificateurs problématiques qui, de même que d'autres verbes infinitifs, font partie du mouvement plus grand qu'est une vie. Une éducation libératrice est celle qui cherche à créer des conditions pour que chaque participant qui y est engagé puisse se placer dans la durée, se libérer des amarres des catégories fixes et de couler dans la mobilité qu'est la vie même. Une éducation libératrice est celle qui rend possible l'expérience, quoiqu'intermittente, de la liberté de se différer de soi-même.

Conclusion : Pour une éducation libératrice

Tout au long de ce travail et à travers d'heureuses rencontres avec Deleuze et Bergson, nous avons pu penser de quelle manière la vie opère en deux sens et aussi comment la pensée fait partie de la vie dans un double processus de production. Dans son processus évolutif, la vie se déploie en matière et en durée par l'actualisation des lignes de différenciation ayant, à l'une des extrémités d'une de ces lignes, l'être humain et son intelligence. Par l'intelligence l'être humain peut connaître et agir sur la matière, la maîtriser et fabriquer des instruments lui permettant de survivre. D'autre part, l'intelligence peut se plier sur elle-même et conférer à l'être humain la capacité d'élargir sa manière de connaître, de s'ouvrir au nouveau et à l'imprévisible, ce qui lui permet de créer d'autres formes de vie.

La méthode bergsonienne de l'intuition, telle que nous l'avons étudiée avec Deleuze, nous permet de nous apercevoir qu'il s'agit d'un processus de création qui peut être pensé à deux moments distincts, à savoir le moment des dualismes actuels et le moment du monisme virtuel. Le réel n'est pas l'opposé du possible, et les problèmes qui se posent en termes de possibilité sont de faux problèmes. Le réel est composé par le virtuel et l'actuel. Dans le virtuel, on retrouve une unité comportant en elle-même tous les degrés de la différence, depuis ses niveaux les plus bas, qui sont, en effet, des différences de degré, jusqu'au niveau le plus élevé qui se donne dans les différences de nature. Ce tout virtuel passe sans cesse dans l'actuel par création. Il existe de telle manière qu'il fait partie de sa nature de se différencier et de s'actualiser dans des lignes répondant différemment aux problèmes posés par la vie même. Dans son déploiement, la vie se pose des problèmes, étant forcée de créer différentes manières d'y répondre, celles-ci n'étant pas de pures et simples adaptations, une fois que les problèmes ne sont pas apportés du dehors, ni déterminés, que ce soit par le hasard ou par une intelligence surhumaine qui aurait pour but l'accomplissement d'un programme et d'un objectif. La vie est une force, une puissance de création agissant sans cesse par différenciation. Se différencier est la forme d'agir de ce tout virtuel qui est en soi la différence elle-même. La nature de la vie est de se différencier d'elle-même.

D'après cette perspective, nous avons vu que l'être humain est doué de l'intelligence, en tant que capacité de répondre aux problèmes que la vie s'impose, et que les animaux sont doués de l'instinct. La méthode de l'intuition permet à l'être humain de faire en sorte que l'intelligence se retourne sur elle-même et perçoive, en lui-même et dans sa propre durée, le changement constant opéré par la vie. La vie en général change en dehors de nous,

mais la vie singulière en chacun d'entre nous implique aussi que nous soyons différents de nous-mêmes à chaque instant. Cette opération est présente dans toutes les choses, car tout est durée. Il se peut, cependant, qu'il y ait différents rythmes de durée, des différences de degré et de nature entre les lignes de différenciation et aussi à l'intérieur de chaque ligne, ce qui fait que l'être humain est le seul capable de prendre conscience de soi comme durée. Nous avons été attentifs à la mise en garde faite par Worms et nous nous apercevons que, d'après Bergson, l'intelligence n'est pas l'objectif majeur de la vie, sa fin ultime, comme si tout processus d'évolution avait été fait de manière à atteindre son sommet chez l'être humain et dans sa forme intellectuelle de connaître le monde. Toutefois, nous nous sommes aussi aperçus qu'elle porte en elle la puissance de dépasser ses propres limites.

Il est donc possible de relever l'une des lignes problématiques qui compose le réseau que l'on cherche à tisser et affirmer que l'apprendre fonctionne comme un articulateur théorico-pratique entre les modes de penser et les manières de vivre, car le déploiement de l'un de ces types de savoir dans l'autre sous la forme d'actions diverses et complémentaires est inévitable lorsqu'il s'agit d'une pensée extraordinaire. L'étude de Bergson sur la vie, par exemple, a été faite dans un cadre théorique de création de concepts, de dialogue avec les sciences et de critique d'une certaine métaphysique, mais aussi d'une vérification empirique, d'une inquiétude à l'égard de la concrétude de la vie, et cela n'est pas le seul caractère pratique de ses études, car sa philosophie agit dans la transformation de la vie même dans son faire, même celui le plus quotidien et singulier. Il s'agit de l'affirmation de la pensée comme puissance de vie. La vie engendra l'intelligence comme une forme de connaissance, et son fonctionnement en résonance avec l'intuition permet à l'être humaine de dépasser ses limites et de parvenir à une autre forme de connaissance plus large, plus puissante et plus créatrice.

De ce point de vue, quels sont les changements que notre parcours peut apporter au faire éducationnel ?

Le premier point remarquable est celui de la valorisation et de l'affirmation de la pensée comme puissance de création. Il y a différentes manières de penser qui ne s'organisent pas de manière hiérarchique ou excluante. Il y a de la pensée dans les arts, dans les sciences et dans la philosophie, de même qu'il existe – dans et hors de ces grandes formes de discipliner le chaos – une pensée ordinaire qui s'occupe d'un état de choses – et une pensée extraordinaire, mise en mouvement par une violence qui s'impose à notre corps, à notre pensée, en engendrant la nécessité d'un penser effectif. La pensée extraordinaire est une forme d'action de la vie, elle est création de la vie, elle est augmentation de la puissance de vie même dans chaque singularité,

car c'est par elle que l'on se déplace par d'autres points de vue et invente de nouvelles manières de vivre.

En résonance avec ce premier aspect, nous avons vu que le véritable point de conversion n'est ni dans l'intelligence elle-même ni dans l'instinct, mais dans l'émotion ou dans un type spécifique d'émotion s'insérant dans l'intervalle entre instinct et intelligence et qui est déclenché dans les rencontres. Cette émotion est créatrice dans la mesure où elle élève notre sensibilité à sa puissance maximale et conduit toutes les autres facultés à un fonctionnement disjoint, en creusant, de par son propre mouvement, des intervalles où le nouveau, l'imprévisible peut surgir et diminuer la force de la nécessité, en augmentant, par conséquent, les opportunités d'insertion d'un autre rythme de durée. Toutefois, il faut être ouvert aux rencontres, il faut en effet être aux aguets, ce qui ne peut se faire que lorsque l'on se situe parmi les véritables problèmes et lorsque l'on questionne ce qui a été entendu par penser jusqu'à présent. Comme l'affirment Deleuze et Guattari dans *Qu'est-ce que la philosophie ?*, la philosophie résiste aux désastres du troisième âge du concept, celui qu'ils appellent la *formation professionnelle commerciale*, par la création de concepts opérée au sein d'une problématique qui amène le philosophe à composer des alliances productives. Du point de vue des faux problèmes, l'on croit que penser signifie tout simplement chercher des solutions, c'est-à-dire que l'on croit que penser implique de chercher la meilleure manière de s'adapter aux problèmes qui sont, en l'occurrence, supposés être posés par la vie. Néanmoins, d'après les études de co-création de Deleuze avec Bergson dans *Le bergsonisme*, mais aussi celles de Worms dans *Bergson ou les deux sens de la vie*, on pourrait affirmer que la vie ne relève pas de l'adaptation mais bien plutôt de la création.

Dans le cadre de la critique à l'image dogmatique de la pensée et à son fonctionnement limitant et déformant, nous avons pu voir que le déplacement de la focalisation portée sur le problème en tant que période intermédiaire et négative de la pensée en tant qu'obstacle à être surmonté par un Hercule qui conquiert le savoir¹⁵², vers l'apprendre comme mouvement articulant nos expériences extensives et intensives, nous lance à des questionnements sur les sujets eux-mêmes ou les individus qui participent à une processualité éducative. La création d'autres images de la pensée fêle les sujets bien constitués et dégage

¹⁵² Cf. *Différence et répétition*, p. 205-206 : « On nous fait croire à la fois que les problèmes sont donnés tout faits, et qu'ils disparaissent dans les réponses ou la solution [...] C'est un préjugé infantile, d'après lequel le maître donne un problème, notre tâche étant de le résoudre, et le résultat de la tâche étant qualifié de vrai ou de faux par une autorité puissante. Et c'est un préjugé social, dans l'intérêt visible de nous maintenir enfants, qui nous convie toujours à résoudre des problèmes venus d'ailleurs, et qui nous console ou nous distrait en nous disant que nous avons vaincu si nous avons su répondre : le problème comme obstacle, et le répondant comme Hercule [...] Comme si nous ne restions pas esclaves tant que nous ne disposons pas des problèmes eux-mêmes ».

des mouvements de différenciation qui nous constituent comme des processus d'individuation. Nous cessons de poursuivre un *moi* qui s'accumule indéfiniment à la recherche d'un « être prêt » correspondant à un modèle idéal afin d'affirmer une construction continue s'alimentant de la transformation. La vie qui palpète en nous est énergie et création, et créer c'est ouvrir l'actuel, la matière et ce qui s'y répète, au virtuel et à tout ce qui coexiste en lui à titre de nouveau. Et par cette impulsion d'aller toujours plus loin qu'est la vie, le nouveau ne se borne pas à une nouveauté comme produit, mais renvoie à sa propre puissance de recommencer à chaque fois un mouvement, recommencement qui est, à son tour, la différence elle-même qui naît d'une rencontre intensive.

En ce sens, nous avons été guidés par l'inquiétude de penser une pratique éducationnelle qui se pose d'autres problèmes, par les possibilités d'une éducation qui valorise les rencontres et qui veut les promouvoir, qui rend possible et encourage chaque singularité qui y participe à créer et à poser ses propres questionnements. Ce qui nous intéresse c'est de faire de l'éducation en sorte que la pensée extraordinaire soit toujours désirée afin que chaque participant de ce processus puisse s'apercevoir, en soi et par soi, qu'il est durée et que, en tant que tel, il diffère de soi à chaque instant. L'éducation est lieu de rencontre, où la théorie et la pratique fonctionnent comme des actions à tour de rôle dans leur puissance maximale, car une étude théorique peut transformer la vie, et la diversité des pratiques peut donner voix aux questionnements vitaux qui se font jour à l'intérieur de l'organisation provisoire d'une rencontre éducationnelle. Il s'agit de multiplier les points de vue dans chaque situation et d'élargir la perception, en ouvrant un moment présent à une variabilité hétérogène où des connexions imprévisibles peuvent être opérées en fonction de la création d'un avenir plus joyeux et puissant. D'après cette perspective, l'éducation peut opérer de manière libératrice et déclencher des mouvements capables de faire fonctionner d'autres recombinaisons à partir d'un apprentissage qui rend chaque participant qui est engagé dans ses processualités différent de soi-même à chaque nouvelle rencontre intensive.

Une éducation libératrice est problématisante et auto-problématisante, elle se remet en question dans ses aspects les plus divers, non pas comme un exercice qui cherche à embrasser toute la vaste problématique qui la compose afin de proposer un ensemble de solutions universalisantes et rassurantes, mais en focalisant sur les problèmes mis à l'ordre du jour par les différentes formes de la pensée. Elle cherche en même temps à être ouverte et à produire de nouvelles ouvertures aux questionnements vitaux qui la traversent. Une éducation libératrice est celle qui se propose de pousser, auprès de chacun de ses participants, les mouvements en zigzag entre la capacité réceptive et le déclenchement de connexions inattendues. L'éducation

porte la puissance de problématiser ce qui advient en elle et tout ce sur quoi elle travaille, de sorte qu'une éducation marquée par des mouvements de libération est celle qui prend les questionnements qui la traverse pour des points d'articulation capables de lancer chacun de ses participants à une expérience qui crée, au sein des mouvements d'organisation et de stabilisation, des perspectives libératrices de la pensée elle-même. Il s'agit d'une éducation qui cherche à développer différentes formes d'habiter ce territoire composé par des mouvements extensifs et intensifs afin de déclencher, à partir de cette double expérience, un apprentissage qui, tel les étincelles, explose dans la création de nouvelles manières de sentir, de penser, d'agir et de vivre. Il convient d'introduire le temps dans la pensée et d'ouvrir l'actuel au virtuel coexistant avec lui, qui insiste en lui comme un ensemble d'indéterminations et comme ouverture de mondes pour élargir aussi bien notre manière de connaître que notre capacité de différer de nous-mêmes. Il s'agit d'une éducation qui veut penser les possibilités d'une pratique marquée par des mouvements de libération et qui désire construire des formes de composition plus joyeuses des différentes durées qui la peuplent.

POR UMA EDUCAÇÃO LIBERADORA:
ALIANÇAS CONCEITUAIS ENTRE
DELEUZE E BERGSON

RESUMO

No âmbito da crítica feita por Gilles Deleuze à imagem dogmática do pensamento em proveito da criação de outras maneiras de se dar o que significa pensar, deslocamentos podem ser operados no sentido de verificar ressonâncias produtivas entre a filosofia e outras formas de produção de conhecimento. Em meio a problemas que se impõem ao campo da educação, este trabalho busca pensar as possibilidades de uma educação marcada por movimentos liberadores de outras maneiras de pensar e que sejam capazes de abrir processos de criação de maneiras mais potentes e alegres de viver. Para tanto, parte-se da aliança conceitual estabelecida entre Gilles Deleuze e Henri Bergson para verificar de quais modos o método da intuição permite afirmar a importância dos problemas e da forma como são colocados, para afirmar também a necessidade de que cada partícipe de uma processualidade educacional possa por em pauta os questionamentos vitais que o atravessam. As diferenças existentes entre o saber como resultado e o aprender como processo levam à problematização da noção de sujeito e a afirmação da vida como movimento de criação e de diferenciação constante, de modo que a crítica bergsoniana às formas de conhecer, aliada às conceituações deleuzeanas sobre atual e virtual e também sobre os processos de individuação, permite pensar a liberação que nos interessa em termos de aumento de capacidade receptiva e disparação de conexões inusitadas. Trata-se de afirmar nossa capacidade de potencializar o diferir de si mesmo que nos constitui e o aprender como operador intensivo que conecta movimentos de organização e de explosão criativa. Ao nos deslocarmos entre pontos de vista lançados por uma filosofia da diferença, podemos, por fim, pensar uma educação liberadora que possibilita processos criativos de abertura concreta de novos modos de pensar e de viver.

Palavras-chave: DELEUZE, Gilles; BERGSON, Henri; Intuição; Problema; Criação.

LISTA DE ABREVIATURAS

Abreviaturas dos títulos de livros, artigos e gravação audiovisual de **Gilles Deleuze**, como autor e coautor, utilizados na elaboração deste trabalho. Para facilitar a referência e a pesquisa, indicamos em nossas citações a paginação das edições originais francesas e, entre colchetes, a paginação da tradução brasileira, quando houver.

Livros

- NPh** DELEUZE, G. Nietzsche et la philosophie, Paris : PUF, 1962. [Nietzsche e a filosofia. Tr. br. de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976].
- PS** _____. Proust et les signes. Paris : PUF, 1964. [Proust e os Signos. Tr. br. de Antônio Piquet e Roberto Machado, Rio de Janeiro: Forense, 2003].
- B** _____. Le bergsonisme. Paris : PUF, 1966. [Bergsonismo. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi, São Paulo: Editora 34, 2012 (2a edição)].
- DR** _____. Différence et répétition. Paris : PUF, 1968a. [Diferença e repetição. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado, Rio de Janeiro: Graal, 1988 a].
- LS** _____. Logique du sens. Paris : Les Éditions de Minuit, 1969. [Lógica do Sentido. Tr. br. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974].
- F** _____. Foucault. Paris : Les Éditions de Minuit, 1986. [Foucault. Tr. br. de Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988b].
- P** _____. Pourparlers. Paris : Les Éditions de Minuit, 1990. [Conversações. Tr. br. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992].
- CC** _____. Critique et Clinique. Paris : Les Éditions de Minuit, 1993. [Crítica e Clínica. Tb. br. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997].
- ID** _____. L'île désert. Textes et entretiens 1953-1974. Édition préparée par David Lapoujade. Paris : Les Éditions de Minuit, 2002. [A ilha deserta: e outros textos. Organização da edição brasileira e revisão técnica Luiz B. L. Orlandi, São Paulo: Iluminuras, 2006].
- DRF** _____. Deux régimes de fous. Textes et entretiens 1975-1995. Édition préparée par David Lapoujade. Paris : Les Éditions de Minuit, 2003.
- LAT** _____. Lettres et autres textes. Édition préparée par David Lapoujade. Paris : Les Éditions de Minuit, 2015.
- MP** DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. Mille Plateaux. Paris : Les Éditions de Minuit, 1980. [Mil Platôs. Tr. br. coletiva. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Edição em 5 volumes].

QPh? _____. Qu'est-ce que la philosophie?, Paris : Minuit, 1991. [O que é a filosofia?. Tr. br. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2a ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997].

D DELEUZE, G. ; PARNET, C. Dialogues. Paris : Flammarion, 1977, edição de 1997 que incorporou como anexo “O atual e o virtual”. [Diálogos. Tr. br. de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998].

Registro audiovisual

ABC DELEUZE, G. (entrevista): L'abécédaire de Gilles Deleuze. Entrevista à Claire Parnet realizada em 1988 e transmitida em série televisiva a partir de novembro de 1995 pela TV-ARTE, Paris, videocassete. No Brasil, a tradução para a composição das legendas em português foi feita por Tomaz Tadeu.

No que concerne às obras de Henri Bergson, a paginação dos originais franceses refere-se à Œuvres. 5e édition. Édition du Centenaire. Paris : PUF, 1991. Indicamos, entre colchetes e sempre que houver, a data e a página das traduções em língua portuguesa. A referência completa das traduções está na bibliografia

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO: POR UMA FILOSOFIA TOMADA POR PROBLEMAS EDUCACIONAIS | 93 |
| FILOSOFIA E EDUCAÇÃO | 97 |
| ENCONTROS | 101 |
| MAPEAMENTO DO PERCURSO | 105 |
| CAPITULO 1: INTUIÇÃO E PROBLEMA | 109 |
| 1.1 INTUIÇÃO COMO METODO PROBLEMATIZANTE I | 112 |
| 1.1.1. RECONCILIAR VERDADE E CRIAÇÃO NO NIVEL DOS PROBLEMAS | 114 |
| 1.1.2 DUAS MULTIPLICIDADES E AS MISTURAS ENTRE TEMPO E ESPAÇO | 117 |
| 1.1.3 UM ENGANO MAIS GERAL DO PENSAMENTO | 124 |
| 1.2 CARACTERISTICAS DO METODO DA INTUIÇÃO | 125 |
| 1.3 INTUIÇÃO COMO METODO PROBLEMATIZANTE II | 128 |
| 1.4 RESSONANCIAS COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO | 132 |
| 1.4.1 PEDAGOGIA DO CONCEITO E RESISTENCIAS PROBLEMATIZANTES | 144 |
| CAPITULO 2: ATUAL/VIRTUAL E DIFERENCIAÇÃO DE SI | 151 |
| 2.1 DUALISMO REENCONTRADO: TOTALIDADE VIRTUAL E CRIAÇÃO DE LINHAS DE DIFERENCIAÇÃO ATUAIS | 155 |
| 2.2 MULTIPLICIDADE QUALITATIVA, PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO E MOVIMENTOS DE DIFERENCIAÇÃO DE SI | 161 |
| 2.3 EDUCAÇÃO COMO DUPLO MOVIMENTO | 163 |
| 2.3.1 SIGNOS E ENCONTROS | 166 |
| 2.3.2 APRENDER COMO OPERADOR INTENSIVO | 171 |
| CAPITULO 3: CRIAÇÃO E LIBERAÇÃO | 181 |
| 3.1 O DEBATE DE BERGSON COM AS CIENCIAS: CRITICA AO CONHECIMENTO E AFIRMAÇÃO DA IMPREVISIBILIDADE | 182 |
| 3.2 ELÃ VITAL E A DIVISÃO ENTRE INSTINTO E INTELIGENCIA | 187 |
| 3.3 ACUMULAÇÃO E DETONAÇÃO DE ENERGIA | 195 |
| 3.4 EMOÇÃO CRIADORA E EDUCAÇÃO LIBERADORA | 200 |
| CONCLUSÃO: POR UMA EDUCAÇÃO LIBERADORA | 211 |
| REFERENCIAS | 217 |
| BIBLIOGRAFIA ESPECIFICA | 217 |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | 222 |

Introdução: Por uma filosofia tomada por problemas educacionais

Em *O que é a filosofia?*, Deleuze e Guattari afirmam que filosofia, ciências e artes são três diferentes formas de pensamento e que não existe uma relação hierarquizante entre elas. São três grandes disciplinadoras do caos¹⁵³ que funcionam de forma produtiva e criativa. Cada uma mergulha, a seu modo, no caos para dele extraírem, por ações criadoras, maneiras de pensar, maneiras de dizer o que se coloca ao filósofo, ao cientista e ao artista como indizível. Produzem, então e respectivamente, conceitos, funções e sensações que são, ao mesmo tempo, produtos de um trabalho empreendido e produtores de pensamento.

Em outros textos, como por exemplo aqueles produzidos a partir de Espinosa e de Nietzsche, Deleuze insistiu na necessidade da afirmação de um pensamento efetivo, um pensamento que não se limita a um estado de coisas, mas que é sempre colocado em movimento por forças que o obrigam a pensar. Um pensamento que cria em função dos problemas que a ele se impõem, não para estabelecer verdades totalitárias e universais, mas para estabelecer pontos de vista transformadores do mundo, ou ainda, pontos de vista instauradores de mundos.

A filosofia de Bergson coloca em pauta questões relativas ao tempo, à forma como ele é concebido pela ciência e pela filosofia. As noções de duração e de intuição apontam para um método filosófico que pode ser educativo em sua potência para nos lançar à experiência real de que a vida é processo de constante transformação. Ao propor que a filosofia pode e deve ampliar a forma humana de conhecer justamente na medida em que é contaminada por problemas que se impõem nas experiências mais concretas, Bergson convida a caminhar neste sentido da vida em que podemos criar e recriar a nós mesmos a partir da construção de uma forma de pensar que se libere das amarras de um pensamento pré-fabricado.

Em meio a estas imagens do pensamento, interessa-nos pensar possibilidades de uma educação marcada pela liberação de movimentos que correspondam a questionamentos capazes de abrir processos criadores no sentido de uma convivialidade alegre e produtiva. A filosofia é pensar por conceitos, e a filosofia da educação nos permite pensar de quais modos

¹⁵³ O termo caos aparece neste trabalho no sentido em que esta noção é trabalhada por Deleuze e Guattari, sobretudo em *O que é a filosofia?*, como um excesso de determinações que aparecem e desaparecem em velocidade infinita, e não como um estado informe, uma mistura na qual impera uma confusão geral. “*O que caracteriza o caos, com efeito, é menos a ausência de determinações que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam (...). O caos não é um estado inerte ou estacionário, não é uma mistura ao acaso*”, e neste contexto, o “*problema da filosofia é adquirir consistência sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha*” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 59). Ver também SASSO, R. E VILLANI, A. *Le vocabulaire de Gilles Deleuze*. Les Cahiers de Noesis, Cahiers n3, Librairie Vrin, Paris 2003, p. 55: “*Le chaos reste la condition de possibilité infinie de toute détermination finie, un champ virtuel qui subsiste à la surface des choses et qu’aucune effectivité ne pourra jamais épuiser*”.

os conceitos filosóficos criados por Bergson e por Deleuze podem nos ajudar nas tarefas de manter uma atenção permanente aos processos de diferenciação que percorrem cada partícipe de uma processualidade educacional e de buscar potencializar as relações de aumento de capacidade receptiva e disparação¹⁵⁴ de conexões criativas que os constituem. Nesta perspectiva, podemos começar colocando em pauta duas questões: quais seriam, sob nosso ponto de vista, as implicações¹⁵⁵ filosóficas capazes de operar no sentido de uma educação liberadora? O que viria a ser uma tal educação?

No quinto capítulo de *Bergsonismo*, Deleuze retoma uma passagem de *A Energia espiritual* e afirma que a “liberdade tem precisamente este sentido físico: ‘detonar’ um explosivo, utilizá-lo para movimentos cada vez mais potentes” (B, p. 113 [p. 94]). Ao trabalharmos com os estudos bergsonianos sobre o elã ou impulso vital, veremos que Bergson concebe a vida como potência criadora de diferenciações que se atualiza em linhas divergentes que operam por um duplo movimento de acúmulo e detonação de energia. No seu processo de evolução, a vida criou a linha das plantas com a capacidade e função do armazenamento de energia e os animais como seres que utilizam esta energia para disparar movimentos que lhes permitam seguir na vida. Na linha de diferenciação do ser humano, como teremos oportunidade de estudar, a vida se colocou de tal maneira que ele traz em si a capacidade de guardar um excedente de energia e utilizá-la em movimentos que não sejam necessariamente voltados a

¹⁵⁴ O termo “disparação” não existe nos dicionários de língua portuguesa. No entanto, o uso que dele fazemos se justifica não apenas pela opção dos tradutores brasileiros de *Diferença e repetição*, Luiz Orlandi e Roberto Machado, em utilizá-lo como corresponde do termo francês “disparation” (que teremos a oportunidade de analisar, em um contexto filosófico, mais adiante em nosso trabalho), como também pelo sentido de “ato de” que ele confere ao verbo disparar, sem, contudo, poder ser confundido com a conjugação em primeira pessoa do singular no tempo presente do indicativo, como é o caso de “disparo”. Parece-nos que o termo “disparação” carrega maior impessoalidade e transmite com mais intensidade uma sensação de dispersão em múltiplas e variadas direções. A este respeito, ver DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, pp. 58, 210, 222, 232 e 251. Cf. tb. Dictionnaire Larousse, versão eletrônica disponível em: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/disparation/25925?q=disparation#25800>, último acesso em 11 de janeiro de 2017: « **Disparation (rétinienne)**, propriété de la vision des objets dont les images ne se forment pas sur des points identiques ou correspondants sur les deux rétines et donnent lieu à une image unique dans le cerveau. (Le phénomène de disparation concerne également la perception auditive en mettant en jeu d'autres organes : mais le terme de disparation est peu usité dans ce domaine.) »

¹⁵⁵ Tais implicações operarão no sentido que este termo assume dentro do percurso intelectual de Deleuze, quer dizer, funcionando como indicador de um movimento lógico. Cf. ZOURABICHVILI, F., *Deleuze. Une Philosophie de l'événement*, Paris : Puf, 2004. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016, p.112. “A implicação é o movimento lógico fundamental da filosofia de Deleuze. Em cada livro, ou em quase todos eles, a questão é de “coisas” que se enrolam e se desenrolam, se envolvem e se desenvolvem, se dobram e se desdobram, se implicam e se explicam, e assim se complicam. Mas a implicação é o tema fundamental, porque ela aparece duas vezes no sistema da dobra: a complicação é uma implicação em si, a explicação é uma implicação em outra coisa. O conjunto forma uma lógica da expressão.” Ver também DELEUZE, G. *Spinoza et le problème de l'expression*, Paris: Minuit, 1968. E DELEUZE, G. *A dobra. Leibniz e o barroco*. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi, Campinas: Papirus, 1991.

uma ação que vise somente a sua sobrevivência. O ser humano pensa e traz em si a capacidade de superar os limites de sua própria inteligência como potência de produzir instrumentos que lhe permitam dominar a natureza. O ser humano pode empreender sua energia em outros movimentos e outras ações capazes de potencializar seu próprio pensamento.

Nesta perspectiva, nossas questões iniciais sofrem desdobramentos, quais sejam, seria possível, em função de nossos problemas atuais de pesquisa, pensar um fazer educação que operasse, assim como a vida, num duplo movimento de acúmulo e detonação de energia, capaz de impulsionar o próprio pensamento a movimentos cada vez mais potentes? Poderia a educação funcionar de forma liberadora no sentido de disparar ações e pensamentos efetivos que também funcionem como produtores de outros movimentos? De que forma os estudos de Deleuze e de Bergson podem nos colocar em meio a afirmação da potência prática de uma filosofia que age na transformação da vida e nos ajudar a compor uma rede de conexões entre filosofia e educação que nos permita pensar uma educação que crie possibilidades, a cada partícipe envolvido, de potencializar o processo de um diferenciar-se de si mesmo que o constitui?

Em *Linhas de ação da diferença*, Orlandi afirma que existe um constante cuidado para não permitir que a atividade de construção do plano de imanência¹⁵⁶ acabe por reinstaurar uma instância transcendental, e que este cuidado que atravessa a obra de Deleuze e seus encontros é “a da constante liberação de algo”, liberação “de tudo aquilo que esteja supostamente separando esse algo das linhas que fluem como sendo sua ‘diferença interna’, essa complexa ‘unidade da coisa e do conceito’”. Como exemplo deste constante movimento de liberação, encontra-se o liberar do pensar no próprio pensamento, o liberar “o pensamento dos pressupostos de sua imagem representativa”, a diferença de sua subordinação ao idêntico e à semelhança, as multiplicidades dos jogos entre o Uno e o Múltiplo. Libera-se “o tempo de suas amarras cronológicas”, e também o acontecimento do “estado de coisas em que se efetua”,

¹⁵⁶ O plano de imanência é um corte traçado no caos (este conjunto abundante de determinações que se esboçam e se apagam em velocidade maior que aquela que permitiu uma relação entre elas, visto que, quando uma aparece, a outra já se apagou) e que “faz apelo a uma criação de conceitos”; “O plano de imanência não é um conceito, nem o conceito de todos os conceitos”; “O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem do que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento”, “o plano de imanência deve ser considerado como pré-filosófico. Ele está pressuposto, não da maneira pela qual um conceito pode remeter a outros, mas pela qual os conceitos remetem eles mesmos a uma compreensão não-conceitual. Esta compreensão intuitiva varia ainda segundo a maneira pela qual o plano está traçado”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, pp. 60, 51, 53 e 57, respectivamente). Ver também SASSO, R. E VILLANI, A. *Le vocabulaire de Gilles Deleuze*. Les Cahiers de Noesis, Cahiers n3, Librairie Vrin, Paris 2003, pp. 272-273, e ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Tr. Br de André Telles. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2004, pp. 39-47.

ou ainda, “o problemático das determinações que o circunscrevem às limitações do sujeito de conhecimento ou à sua esgotabilidade nas respostas e soluções” (ORLANDI, 2000, pp. 53-54).

É possível perceber, nos exemplos destacados por Orlandi, que os encontros conceituais de Deleuze com Bergson saltam aos nossos olhos e nos impelem à verificação de como estes atos ou momentos de liberação implicam a “liberação das diferenças internas daquilo que dá o que pensar” (ORLANDI, 2000, p. 55). Estudaremos em maior detalhe estes encontros conceituais com o intuito de empreender esta verificação, mas podemos, já neste início, indicar que estas liberações funcionam como disparações que tensionam o fazer filosófico de Deleuze no duplo movimento de criação de conceitos e a potência de sua filosofia para a abertura de outros mundos, movimento este ao qual não podemos ser lançados sem nos diferenciarmos de nós mesmos. A nosso ver, esse esforço de liberação pode ser pensado em ressonância com inquietações que povoam o campo da educação no que se refere ao aprender como foco principal de suas diversas processualidades, pois, ao falarmos de movimentos de liberação, tomamos este último termo no sentido de *zigzagues* entre aumento de capacidade receptiva e disparação de conexões inusitadas.¹⁵⁷

Deste modo, podemos apontar que, embora uma das linhas que compõem este trabalho seja o esforço por dar consistência a esta noção de liberação no contexto dos encontros conceituais aqui efetuados, tomaremos tal noção como indicador de um fazer educação que compõe alianças com estudos filosóficos para a afirmação de um pensamento efetivo, um pensamento que se coloca em movimento para responder aos problemas que se impõem e que cria maneiras de viver capazes de fazer da diferenciação de si uma afirmação de cada singularidade¹⁵⁸ envolvida em uma processualidade educacional.

¹⁵⁷ Em termos deleuze-espinosanos, essa noção de liberação também pode ser tomada como movimentos zigzagueantes entre poderes de afetarmos e poderes de sermos afetados. A esse respeito, conferir: DELEUZE, G. *Spinoza – philosophie pratique*, Paris: Minuit, 1981. *Espinosa – Filosofia prática*, tr. br. de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002. Cf. tb.: ORLANDI, L. B. L., *Entre potência e vida*, artigo ainda não publicado e gentilmente cedido pelo autor.

¹⁵⁸ A noção de singularidade é utilizada, neste trabalho, no sentido em que ela é definida em *Lógica do Sentido*, como forma de destacar seus aspectos “*pré-individual, não-pessoal, a-conceitual*” e afirmar que ela não se confunde “*nem com a personalidade daquele que se exprime em um discurso, nem com a individualidade de um estado de coisas designado por uma proposição, nem com a generalidade ou a universalidade de um conceito significado*”, ou, dito de outro modo, “*A singularidade faz parte de uma outra dimensão, diferente das dimensões de designação, da manifestação ou da significação. (...) Ela é completamente indiferente ao individual e ao coletivo, ao pessoal e ao impessoal, ao particular e ao geral – e às suas oposições. Ela é neutra*”. Cf. DELEUZE, G., *Lógica do Sentido*. Tr. br. de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade Estadual de São Paulo, 1974, p. 55, grifos do autor.

Filosofia e educação

Quando nos propomos a trabalhar dentro dos limites da filosofia da educação como campo de produção de conhecimentos, acreditamos que um primeiro e importante ponto a ser abordado é a própria delimitação de contornos possíveis a este campo. Nesse sentido, ao dizermos que nossa pesquisa filosófica busca operar em função de problemas educacionais, pressupomos que não deve haver monopólio de acesso a tais problemas por esta ou aquela teoria pedagógica e nem por esta ou aquela concepção filosófica. Isto quer dizer que os limites ou contornos desse campo de problemas são trêmulos, passíveis de expansões e contorções as mais variadas, e queremos, deste modo, que nosso próprio recorte de implicações se insira nessa riqueza de linhas que se entrecruzam nessa vasta problemática, mas sem perder o foco a que nos referimos, pois ele justifica a expansão dos esforços de pesquisa, ao mesmo tempo em que suporta as próprias disparidades dos resultados.

Lemos em *Deleuze e a Educação* que existem duas maneiras tradicionais de conceber a filosofia da educação no Brasil: “como uma reflexão sobre os problemas educacionais” ou “como um dos fundamentos da educação” (GALLO, 2003, p. 66). Dialogando com conceitos deleuzeanos, Gallo questiona estas duas perspectivas e nos apresenta uma outra proposta: estudar e fazer filosofia na educação, quer dizer, criar e deslocar conceitos para responder a problemas impostos pelo plano de consistência da própria educação.

Não se trata de refletir sobre problemas educacionais, pois, em tais termos, partimos de uma visão que outorga à atividade filosófica de “criação de conceitos”¹⁵⁹ um poder invasivo relativamente a outros domínios. Tocado por problemas educacionais, o filósofo pode vir a criar conceitos que entrem em ressonância com maneiras de pensar esses problemas, embora, prioritariamente, sejam conceitos que participam de uma exoconsistência com outros conceitos de sua filosofia. Do mesmo modo, se déssemos à filosofia da educação a tarefa de definir as “bases sobre as quais um processo educativo deva se sustentar”, estaríamos retirando toda potência das processualidades educacionais e mantendo os pensadores em educação como repetidores de “velhos conceitos fora de contexto” (GALLO, 2003, p. 67) que não trazem nada de novo ao campo da educação. Essas duas perspectivas, como podemos ver, empobrecem tanto a filosofia quanto a educação e transformam a filosofia da educação em solo infértil, terreno de reproduções no qual não há espaço para o novo, para a criação e nem mesmo para o que há de extraordinário no próprio ato de pensar.

¹⁵⁹ A este respeito cf. DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Qu'est-ce que la philosophie?*, Paris: Minuit, 1991. *O que é a filosofia?*. Tr. br. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997, p. 17.

Ainda no âmbito desta nossa busca por implicações, visamos não precisamente debater inúmeras definições existentes de educação, mas a pensar como uma produção em que o corpo e o pensamento são afetados nos mais variados encontros, com os mais diversos elementos, sejam livros, pessoas ou artes, sejam regras e instituições. Em nossa pesquisa de mestrado, tivemos a oportunidade de estudar com mais detalhe questões relativas à afirmação do corpo no exercício do pensamento e vimos, em meio a um bom encontro entre Deleuze, Nietzsche e Espinosa, que o pensamento é sempre colocado em movimento nos encontros com forças que o obrigam a pensar. Portanto, a nosso ver, a educação vem a ser esse campo complexo em que somos afetados de inúmeras maneiras e em que somos levados a experimentar as diferentes formas de pensar: científica, filosófica e artística. E é justamente, como explica Gallo¹⁶⁰, nesta zona de indiscernibilidade entre tais grandes formas disciplinadoras do caos que encontramos a potência da educação em seu mais elevado grau.

Não propomos também trabalhar com afinco sobre as relações entre teoria e prática, pois não compreendemos mais a prática como aplicação ou inspiração de uma teoria, mas, pelo contrário, temos estas relações como “um conjunto de revezamentos” em que tanto a prática quanto a teoria são ações efetuadas por “uma multiplicidade de componentes” que operam um “sistema de revezamento em conjunto” (FOULCAUT, 2004, p. 70)¹⁶¹. Nessa perspectiva, acreditamos que propor um estudo sobre alianças conceituais no sentido de uma educação liberadora parte sempre do ponto de vista de que as diferenças entre teorias e práticas educacionais não podem ser pensadas de forma generalizadora e totalizante, mas sim em meio aos problemas que se colocam em função de um plano que é traçado pelas ações educativas as mais diversas e que encontram, nos conceitos filosóficos, aliados na construção de maneiras de enfrentá-los.

Como teremos a oportunidade de ver ao longo de nossos capítulos, “liberar conceitualmente algo” articula-se a um abrir do atual às multiplicidades virtuais que o povoam como névoa e à criação de “maneiras de viver entretempos abertos no decurso de uma existência empírica”, o que nos permite descrever o esforço por um constante liberar como um movimento que tende a um “modo filosófico-deleuzeano de vida” (ORLANDI, 2000, p. 55). No mesmo sentido e como ressalta Santos Pinto (2015, p. 243), Bergson destaca a necessidade de uma

¹⁶⁰ Anotações feitas em aula do Prof. Dr. Silvio D. O. Gallo no dia 30/06/2011 no curso de pós-graduação História da Filosofia da Educação, na Faculdade de Educação - UNICAMP.

¹⁶¹ A respeito de como as relações entre teoria e prática podem ser pensadas de forma mais parcial e fragmentária, de modo a escapar das totalizações que as concebem em termos de aplicação ou inspiração, conferir: FOUCAULT, M. “Os intelectuais e o poder”, *Microfísica do Poder*, Tr. br. e organização de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. (20a edição, 2004), pp.69-78.

educação que não seja “um mero meio de transmissão de conteúdos enciclopédicos e pré-estabelecidos”, mas sim uma forma de pensar que “aponte caminhos para um bem viver”. Trata-se do desenvolvimento da capacidade de “se orientar na vida prática, (...) um certo hábito de permanecer em contato com a vida prática, mesmo sabendo olhar mais longe” (BERGSON, 1972, p. 359, apud SANTOS PINTO, 2015, p. 243.) Buscaremos, deste modo, afirmar toda a potência de uma filosofia prática na educação, ou, dito de outra forma, tomaremos sempre como guia as perguntas capazes de fazer mergulhar nas ações educativas, indagando os modos de vida criados e criadores de valores que povoam este complexo campo de saberes que é a educação.

Outra importante linha a ser tecida no que se refere às sinuosidades do nosso campo problemático é justamente a proposta de uma filosofia na educação que opere de forma problematizante, o que significa dizer que o esforço é empreendido no sentido de tratar os problemas em pauta não como “obstáculos”, mas sim como sua “ultrapassagem” (MP, p. ? [p. 26])¹⁶². Trata-se de uma proposta que busca, não um conjunto de regras que pudessem servir como manual para um modelo de ação, mas, ao contrário, nos desinstalar de nossas certezas e padrões em função, justamente, de ser fruto de encontros que mobilizam em nós as forças do pensamento¹⁶³.

A importância dada por Deleuze à noção de problema na filosofia pode ser apreendida em diversas obras no decorrer de toda sua produção, ora ganhando maior destaque, como em *Empirismo e Subjetividade*, *Bergsonismo*, *Diferença e repetição* e *O que é a filosofia?*, ora menor, mas sem jamais perder de vista a dimensão indispensável do problema para a própria filosofia, na medida em que ele é o “elemento diferencial no pensamento, o elemento genético no verdadeiro”. Em outras palavras, é ele que nos permite “substituir o simples ponto de vista do condicionamento pelo ponto de vista da gênese efetiva” (DR, p. 210 [156]).

Em carta enviada em 1980 à Arnaud Villani, Deleuze diz que a “necessidade de construir um conceito de *problema*” o levava a “procurar em cada caso como um problema pode ser *colocado*” e que é desta maneira que “a filosofia pode ser considerada como uma ciência (determinar as condições de um problema)” (LAT, pp. 77-78, tradução nossa). Essa

¹⁶² A respeito da noção de problema e da diferenciação entre um modelo problemático e outro teomático, ver MONTENEGRO, G. “Émile Bréhier e a noção de problema em *Différence et répétition* de Gilles Deleuze”. Referência completa na bibliografia.

¹⁶³ “uma filosofia não é interessante, a não ser por seus aspectos desconcertantes, ao mesmo tempo estranhos e atraentes. Se não fosse assim, ela se tornaria uma doutrina, um signo de reconhecimento para uma comunidade de fiéis.” Cf. ZOURABICHVILI, F. *Deleuze et la question de la littéralité*. “Deleuze e a questão da literalidade”. Tr. br. de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu. Referência completa na bibliografia.

importância também é destacada por seus estudiosos e comentadores, como Zourabichvili (2004, p. 48), que afirma existir em Deleuze toda uma pedagogia que reside na “insistência metodológica e deontológica sobre o papel dos problemas”, na medida em que estes “são atos que abrem um horizonte de sentido, e que subtendem a criação dos conceitos”, sendo precisamente em função desta problemática que uma rede de conexões entre os elementos do próprio conceito ou entre diferentes conceitos se estabelece, conferindo sentido à própria criação filosófica.

Trabalhar uma filosofia na educação de forma problematizante é, portanto, mantê-la aberta às variadas conexões surgidas em função de problemas que se impõem ao longo da pesquisa e que nos permitem investigar situações locais sob outros pontos de vista, invertendo toda uma imagem do pensamento que não nos permitiria falar em educação liberadora, na medida em que apresentasse sempre a necessidade de proposições e fórmulas que acabam por fechar e fixar uma pedagogia, mesmo que esta tenha, a princípio, se proposto em liberdade.¹⁶⁴

Tal importância dada à noção de problema na filosofia de Deleuze, desdobra-se em toda uma rede de conexões conceituais que, em nosso caso, podem ser mapeadas em função da forma como a noção de problema está atrelada a uma rearticulação da noção de experiência e do caráter necessário que ela assume no que se refere às questões relativas ao processo de aprender. A partir do momento em que a visão de ensino como “a troca entre um sábio e um ignorante” já não nos serve mais, diz Zourabichvili (2005, p. 1310), ele mesmo se torna experiência na medida em que coloquemos “a atenção nos problemas e na diferença dos problemas”. Se o foco das processualidades educacionais é deslocado da informação a ser ensinada e adquirida para o aprender do que quer que esteja em voga em uma tal processualidade, os componentes em jogo são rearticulados em função dos questionamentos vitais que gritam em meio aos fluxos que percorrem uma coletividade momentaneamente estabelecida. Como veremos, aprender é o verbo que funciona como operador intensivo deste fazer teórico-prático e que nos impede de cairmos novamente nas armadilhas dos sentimentos e pensamentos puramente extensivos.

¹⁶⁴ “Em suma, falta-nos um plano que recupere o caos, condições que nos permitam ligar esses dados e neles encontrar sentido, antes no modo de uma problemática do que no de uma interpretação. Pensar começa pela efetuação de tal corte ou pela instauração de tal plano. O plano de imanência é a condição sob a qual o sentido tem lugar, o próprio caos sendo esse não-sentido que habita o fundo mesmo de nossa vida. O plano é coisa bem diversa, porém, de uma grade de interpretação, que se assemelha às formas prontas de pensamento, aos clichês com que recobrimos o caos em lugar de enfrentá-lo: o plano não é subjacente ao dado, como uma estrutura que o tornaria inteligível a partir de uma ‘dimensão suplementar’ àquelas por ele comportadas”. Cf.: ZOURABICHVILI, *O vocabulário de Deleuze*. Tr. br. de André Telles. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2004, p. 41.

Encontros

Outro aspecto da filosofia de Deleuze e que pode sempre ser destacado é a importância do encontro como lugar de criação. É no encontro que os signos se impõem e nos obrigam a pensar, a buscar a melhor maneira de dizer ou redizer o que se apresenta como indizível e que coloca nosso pensamento em movimento. Entre uma infinidade de encontros possíveis, selecionamos, isto é, somos levados pela problemática em pauta a selecionar, a compor alianças produtivas capazes de potencializar o próprio ato de pensar. Não se trata, como explica Orlandi (2000, p. 51), de transformar os encontros em lugar de combate em que se oporiam aliados e adversários, mas sim da “captura de alianças e mesmo de desacordos punctuais que se fazem e se desfazem em função de ou a propósito de algo vindo à tona ou posto em pauta”.

Estas considerações levam-nos, portanto, a indagar pelas alianças que o presente trabalho se propõe a estudar. Quais encontros de Deleuze se mostram mais fecundos em relação aos problemas que aqui se apresentam? Quais conceitos e conexões conceituais, quais movimentos dentro do percurso mental de Deleuze podem potencializar nossos estudos a respeito das implicações filosóficas no sentido de uma educação liberadora?

A história é rica em acontecimentos que propiciam à filosofia momentos de inovação, momentos que têm o sabor de uma liberação filosófica, seja por reversão de um sistema conceitual anterior e emergência de outro, seja por rompimentos de detalhes que exigirão novas configurações conceituais. As passagens anteriores deixam ver que nossa proposta já usufrui de um momento de elaboração filosófica propício à coexistência de esforços liberadores do pensar e do agir, contanto que esses esforços consigam configurar um foco, um campo problemático que os atraia.¹⁶⁵ Em todos os lugares do planeta, a cada esquina, ou a cada encontro de indivíduos, está sempre em pauta o problema de saber o que está ao alcance de cada um fazer em relação ao outro do ponto de vista da própria existência, da própria vida. Essa questão, por si só, pulsa a cada instante de qualquer processualidade educacional. É por essa razão que a manteremos como ponto de atração em nossa busca de implicações e, mais especialmente, em nosso desejo de mantermos os vínculos entre Deleuze e Bergson como uma

¹⁶⁵ No que se refere a estudos e pesquisas que destacam a importância da educação como força de construção e transformação social, podemos lembrar os movimentos anarquistas e a importância conferida às noções de autonomia e liberdade como guias e pontos de atração, tanto de seus escritos quanto de suas diversas atividades. A respeito da composição de alianças conceituais no sentido de potencializar esforços liberadores do pensar e do agir, Ibañez tece relações interessantes entre as chamadas filosofias da diferença e os anarquismos, destacando a noção de movimento e a capacidade de autotransformação que constituem as propostas e ações anarquistas. Cf: IBAÑEZ, Tomás. *Anarquismo es movimiento – anarquismo, neoanarquismo y postanarquismo*. Barcelona: Virus Editorial, 2014.

das vertentes teóricas principais deste trabalho. Outra importante aliança que compõe nosso trabalho é aquela estabelecida com Frédéric Worms, o qual, em seu trabalho sobre Bergson, percorre suas quatro principais obras em função do que ele denomina “os dois sentidos da vida”, leitura esta que nos permitirá trabalhar com os conceitos bergsonianos sob um ponto de vista que ora se aproxima, ora se distancia daquele de Deleuze, mas sem perder as questões relativas à própria vida como ponto de atração.

Que razões decisivas nos levam a destacar a aliança entre Deleuze e Bergson? Nosso trabalho buscará detalhar essas razões. Porém, desde já, é possível indicarmos o quanto não podemos perder de vista pelo menos duas delas: a primeira, importante do ponto de vista da criação dos conceitos deleuzeanos, mas também para nossa própria busca de implicações, diz respeito à constante dedicação de Deleuze à filosofia de Bergson; a segunda está relacionada à forma como os conceitos bergsonianos abrem-se a problemas concretos.

No que se refere à primeira destas razões, são notáveis as inúmeras vezes que Deleuze retoma seus contatos com o pensamento bergsoniano. Com efeito, embora seu *Le Bergsonisme* tenha sido publicado pela primeira vez em 1966 – portanto após suas primeiras monografias a respeito de Hume (em 1953), de Nietzsche (em 1962), de Kant (em 1963) e de Proust (em 1964), – Deleuze já havia publicado, em 1956, dois artigos considerados “substanciais”¹⁶⁶, artigos intitulados “Bergson” e “A concepção da diferença em Bergson”, que a tradução brasileira de *Bergsonismo* houve por bem incorporar como apêndice, e que posteriormente foram republicados na tradução brasileira de *A ilha deserta* (2006)¹⁶⁷. Os poucos conceitos bergsonianos que Deleuze destaca logo no início do primeiro desses artigos (duração, memória, impulso vital e intuição) reaparecerão sempre em sua obra como intercessores do seu próprio modo de pensar. Para ele, Bergson é um “grande filósofo” justamente porque “um grande filósofo é aquele que cria novos conceitos”; e, neste caso, “esses conceitos ultrapassam as dualidades do pensamento ordinário e, ao mesmo tempo, dão às coisas uma verdade nova, uma distribuição nova, um recorte extraordinário”. Para Deleuze, são conceitos que “se impuseram”, que “foram utilizados e permaneceram no mundo filosófico” (ID, p. 28 [p. 33]). E permaneceram na elaboração conceitual propriamente deleuzeana até seu último texto, publicado em 1996, um ano após sua morte, texto que tem como título conceitos que ressoam na filosofia de Bergson: “O atual e o virtual” (DELEUZE; PARNET, 1998, pp. 173-180). Eminentemente deleuzeano, esse texto, entretanto, traz o pensamento bergsoniano ao ambiente

¹⁶⁶ Termo empregado por Anne Sauvagnargues em “Henri Bergson”. In: Stéfán Leclercq (Dir.) *Aux sources de la pensée de Gilles Deleuze*. Paris : Sils Maria et Vrin, 2005, pp. 28-37; referência na p. 28.

¹⁶⁷ Edição preparada por David Lapoujade com textos e entrevistas de Gilles Deleuze entre os anos de 1953 e 1974. Referência completa na bibliografia.

filosófico que se lhe mostrou o mais propício, qual seja, o ambiente de uma filosofia em devir. Sendo a educação um espaço de produção de conhecimento, um espaço de encontros em que corpo e pensamento são afetados das mais variadas maneiras, as questões relativas à criação e ao encontro como lugar de criação ganham destaque numa proposta problematizante, o que nos leva a privilegiar o encontro entre Deleuze e Bergson também em função das próprias noções de criação e de problema, pontos de forte ressonância no pensamento dos dois filósofos.

Assim, as retomadas não dogmáticas e nem panfletárias do pensamento bergsoniano, em nossa própria contemporaneidade¹⁶⁸, manifestam a força operatória desse pensamento em face da permanente tarefa de criação e avaliação de problemas. Deleuze já valorizava esse retorno a Bergson, em 1988, ao escrever o que seria um “Posfácio para o Bergsonismo”. O texto acabou publicado, em inglês, como “A Return to Bergson” (1991, pp. 115-118). Em francês, o texto foi publicado com um título que aproveita o destaque dado pelo editor americano à ideia de um retorno a Bergson: “Postface pour l’*édition américaine*: un retour à Bergson” (2003, pp. 313-315). Deleuze justifica esse “retorno” não apenas em função da “admiração” que ele nunca deixou de ter para com Bergson, mas também porque, para ele, esse retorno a Bergson se impõe por força da intersecção entre a fecundidade conceitual desse pensamento e a complexa problemática que entrecruza questões vitais, sociais e das ciências. Ele diz: “um ‘retorno a Bergson’ não significaria somente uma admiração renovada por um grande filósofo”, mas significaria hoje, “uma retomada ou prolongamento de sua tentativa em conexão com as transformações da vida e da sociedade em concomitância com as transformações da ciência” (DRF, p. 313, tradução nossa).

A escolha, sob este ponto de vista, por buscar formas de pensar a educação em ressonância com certa potência liberadora se faz ao percebermos, nos encontros de Deleuze com Bergson, uma potência que aí desponta em função da força que a própria noção de liberdade assume ao ser pensada no âmbito de uma filosofia da diferença. A leitura deleuzeana dos conceitos bergsonianos de duração e de intuição destaca e afirma a potência assumida pela própria filosofia quando esta se propõe a pensar e a buscar a diferença, uma vez que esta atenção permite ao filósofo escapar às abstrações e trabalhar com problemas concretos. Parece-nos, então, que buscar pensar a educação de modo a não cair em generalizações e abstrações possa

¹⁶⁸ A este respeito, Bento Prado Júnior publicou em 1999 um artigo no qual destaca, não apenas a pertinência dos estudos bergsonianos para se pensar os problemas postos em pauta naquela virada de século e de milênio, como também nos mostra que nas noções e conceitos bergsonianos poderiam ser encontrados os limites do pensamento contemporâneo. Apesar da velocidade atual de algumas transformações, não nos parece que estes 16 anos tenham sido suficientes para enquadrar, dentro dos limites do datado, as considerações de Bento Prado. Cf.: PRADO JÚNIOR, B., *A filosofia seminal de Bergson*. Artigo publicado na Folha de São Paulo – Caderno “Mais!”, em 29 agosto de 1999.

ser feito em meio a uma filosofia que, ao afirmar radicalmente a diferença, permite-nos pensar a liberdade como um diferenciar-se de si mesmo, o que nos pede atenção e dedicação constante à experiência e nos coloca em meio a questões relativas à própria vida.

Com essas referências podemos entrever a segunda das razões decisivas que inspiram nossa pesquisa. Trata-se da intrínseca potência que leva os conceitos bergsonianos a se abrirem a problemas concretos. Eles são dotados, como salientou Orlandi, de uma “extrovertida flexibilidade”, pois são compostos de tal modo que “atiçam nossa atenção para com as alterações que nos atingem num campo de permanente alterabilidade da experiência”¹⁶⁹. Processualidades educacionais não têm outro modo de ser senão o de uma multiplicidade de cruzamentos de alterações, vale dizer, de durações coexistentes. Com efeito, o conceito bergsoniano de duração implica, como diz Deleuze, a noção aristotélica de alteração como ser das coisas, de modo que “a duração é o que difere ou o que muda de natureza, a qualidade, a heterogeneidade, o que difere de si mesmo”. Portanto, ainda com Deleuze, se a intuição pode ser tomada como método voltado às durações, à alterabilidade, é por ser ela “um método que busca a diferença” (ID, p. 34 [p. 38]). E, quando buscamos a diferença, terminamos por participar da criação de diferenças. E não é este um dos sentidos da própria vida? Aí está o foco que obriga nossa busca de implicações filosóficas no sentido de uma educação liberadora a dedicar atenção especial ao pensamento bergsoniano, mesmo porque uma das dimensões da ideia de impulso vital (ou elã vital) corresponde justamente a uma “exigência de criação” inscrita no movimento da vida. Bergson escreve: “o impulso de vida de que falamos consiste, em suma, numa exigência de criação”; exigência que “tende a introduzir a maior soma possível de indeterminação e de liberdade” na “própria necessidade” (BERGSON, 2005, p. 272).

Com essas anotações, queremos dizer que a vida, o próprio viver atrairá as linhas de nossa busca de implicações filosóficas capazes de operarem no sentido de uma educação liberadora. Viver é o plano de dramatização da nossa busca¹⁷⁰. Ora, como foco de preocupações, a vida distribui e atrai, dispersa e contrai inúmeras iniciativas práticas e teóricas em nossa contemporaneidade. Como mencionamos anteriormente, um importante estudioso de Bergson na atualidade, Frédéric Worms, também desenvolve seus trabalhos em meio a esta problemática e afirma a importância das inquietações relativas à vida na construção da filosofia bergsoniana. E, do ponto de vista de estudiosos do pensamento deleuzeano, encontramos em François Zourabichvili um importante e radical posicionamento da “vida” como “única ocupação do

¹⁶⁹ ORLANDI, Luiz B. L., “Seminário de Orientação, aula de 24/09/2010”.

¹⁷⁰ Cf. “O método de dramatização”, In: DELEUZE, G., *A ilha deserta*. Edição preparada por David Lapoujade. Trad. Br. De Luiz B. L. Orlandi, São Paulo: Editora Iluminuras, 2006, pp. 129-154.

filósofo”. Sua maneira de afirmar isso é também uma inspiração para nossa busca, pois a vida se impõe ao pensamento “em dimensões múltiplas e irredutivelmente imbricadas” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 25). Se o esforço de elaboração filosófica perde vigor quando faz abstração da experiência ou da vida, que sentido se pode esperar de processualidades educacionais indiferentes à coexistência mutuamente potencializadora dos indivíduos nelas envolvidos?

Mapeamento do percurso

Partimos de nossa inquietação mais contundente – pensar possibilidades de uma educação marcada pela liberação de movimentos que correspondam a questionamentos capazes de abrir processos de criação no sentido de uma convivialidade alegre e produtiva – para tecer a rede problemática à qual nos referimos e em que trabalharemos, então, com a escrita de três capítulos que se organizam da seguinte maneira.

O primeiro deles se inicia com a leitura que Deleuze faz da intuição bergsoniana como um método problematizante. O deslocamento das noções de verdadeiro e falso das soluções para os problemas coloca-nos em meio a distinção de duas multiplicidades e a separação de um misto que nos permite pensar a diferença também em termos qualitativos. Sentir a duração como este tempo heterogêneo e contínuo que escorre e nos constitui permite colocar os problemas mais em função do tempo que do espaço e escapar das amarras de um tempo puramente cronológico que nos impele à colocação de falsos problemas. Pensar não significa apenas encontrar as boas soluções, mas colocar em pauta os questionamentos vitais que atravessam as diferentes durações. Em qualquer processualidade educacional estão em jogo as relações que se estabelecem e se desfazem em função dos problemas suscitados pela forma de pensar em questão e também dos questionamentos que se impõem à cada singularidade como resultado dos encontros tecidos em diferentes ritmos que imprimem, por sua vez, necessidades distintas. O aprender como foco principal da educação nos relança ao conjunto de verbos que fazem uma vida e nos dá indícios de que as noções de movimento, processo e diferenciação são indissociáveis de um modo de pensar a educação como liberação e criação de modos de vida mais alegres e potentes. As ressonâncias com a noção de pedagogia do conceito nos permitem afirmar a importância de práticas atentas aos problemas para a criação de maneiras de resistir ao império das opiniões que, assim como a imagem dogmática do pensamento denunciada por Deleuze, afastam o pensamento de sua potência criadora.

O método da intuição coloca o pensamento em movimento e permite fissurar sua imagem dogmática e traçar saídas que o liberem. Para isso, no entanto, esses movimentos de liberação percorrem também os partícipes de uma processualidade educacional. No segundo capítulo, empreenderemos nossos esforços no sentido de pensar com Bergson e Deleuze os modos pelos quais, em vez de sujeitos formados e indivíduos pessoais, a noção de virtual nos permite romper com um ciclo que coloca o pensamento como semelhante ao real para afirmá-lo em sua imprevisibilidade. Existem multiplicidades que variam constantemente por intensidade e que disparam movimentos criativos de individuação. O sujeito único e estável é substituído por um processo criativo de diferenciação que se mantém no tempo como suporte de modificações que se fundem umas nas outras. Esta afirmação da diferença nos permite, por sua vez, pensar a educação como um processo de abertura e aumento de capacidade receptiva que pode multiplicar as possibilidades de conexões inusitadas. O aprender é um operador intensivo colocado em funcionamento por um problema-faísca lançado, por força de encontros, em meio a extensividades e que rompe seu ordenamento, disparando movimentos intensivos de diferenciação. Em outros termos, a educação é lugar espaçotemporal de diferentes aprenderes e o aprender é um operador intensivo que funciona por disparação nos encontros, um gatilho que coloca o pensamento em movimento e que pode potencializar a diferenciação de si mesmo que faz parte da vida como processo de individuações.

No terceiro e último capítulo, veremos que a vida não é a realização de um programa determinado por uma força exterior, mas um impulso que cria a si mesmo nos próprios movimentos que o constituem, movimentos constantes de diferenciação que criam formas diferentes de durar. Neste elã, a vida se desdobra continuamente em duração e matéria, seus dois sentidos que, por um equilíbrio instável, criam movimentos de corte, de interrupção e de parada, assim como outros de superação, contornos, desvios e recomeços. Com Bergson, podemos pensar os limites da inteligência como forma de conhecimento. Trata-se de reconhecer outras formas de pensar e de não mais tomá-las como negatividade e inteligibilidade. Trata-se de superar os limites da inteligência para criar uma forma de conhecimento mais ampla, potente e criativa. A intuição como método dobra a inteligência sobre ela mesma e a faz retornar no sentido inverso àquele para o qual foi engendrada pela vida, encontrando, assim, a continuidade, a heterogeneidade e também a imprevisibilidade que a compõem. O ser humano traz em si a capacidade de tomar consciência dos movimentos que o constituem, bem como de fazer escolhas. Quanto mais ele se distancia de um automatismo, mais os intervalos existentes entre percepção e ação, e entre domínio inteligente da matéria e manutenção instintiva da vida social são alargados, ampliando também as condições de que memórias e emoções criadoras venham

aí se inserir. A vida opera por acúmulo e detonação de energia, e o ser humano reserva energia para empreender ações de domínio inteligente da matéria, bem como para operar aberturas de mundos, não como possíveis que se realizariam conforme um programa, mas como virtuais que funcionam como potência de conexão entre séries disparatadas que explodem em criação. O aprender, nessa perspectiva, pode ser afirmado como um operador que intensifica nossas experiências extensivas e dispara movimentos que engendram novas maneiras de sentir, de pensar, de agir e de viver.

Capítulo 1: Intuição e problema

Existem inúmeras maneiras de se colocar neste complexo campo de cruzamento de durações singulares que se agrupam e se organizam momentaneamente em função de problemas distintos ao qual chamamos de educação. É possível, por exemplo, inserir-se numa linha temporal e buscar sua história, trabalhando com suas continuidades e rupturas, ou ainda traçar um percurso que defina como origem o significado do termo ou o objetivo final que se supõe deva ser atingido. Essas e outras diferentes entradas afirmam a complexidade e a variabilidade de possibilidades que se colocam a cada pensador em educação em função dos questionamentos vitais que o tomam e o impelem a seus estudos. Em nosso caso, esta rede problemática sofre imantações provocadas pela necessidade de pensar uma educação que funcione como potencializadora da capacidade de diferenciar-se de si mesmo existente em cada um dos partícipes envolvidos em qualquer processualidade educacional. Como podemos, então, nos colocar em meio a esta rede problemática? Quais pontos de imantação se apresentam mais interessantes? Em meio às vidas envolvidas nestes processos, quais são os gritos¹⁷¹ que se impõem e o que demandam? De que modo questões vitais exigem o esforço de um pesar efetivo por parte das singularidades que se encontram neste vasto campo?

Um ponto de cruzamento salta diante de nós: o aprender. Assim como outros verbos que fazem uma vida, o aprender opera como indicativo de movimento, de processo, de um acontecimento que pode se dar na dobra entre um ordinário e um extraordinário¹⁷². Como indicativo de movimento, o verbo aprender já nos dá pistas de que não se trata de pensar a educação como um conjunto de regras e encadeamentos de procedimentos previamente definidos com o objetivo de atingir um fim. É evidente que, como ação, é empreendido sempre em direção a um ponto de atração, o que não quer dizer que se trate simplesmente de atingir

¹⁷¹ Em *Deleuze, os movimentos aberrantes*, David Lapoujade traça seu percurso pelas obras de Deleuze em função daquilo que lhe parece “o traço distintivo” da filosofia de Deleuze, e que ele nomeia de movimentos aberrantes. Segundo o autor, estes “movimentos forçados” que “superam qualquer experiência empírica” e nos lançam ao que “há de impensável no pensamento”, possuem um vínculo ético e político com a vida de tal modo que a vida orgânica é ameaçada ao mesmo tempo em que as potências de uma vida inorgânica são liberadas. Tais movimentos “são inseparáveis de uma força crítica destruidora” e se exprimem como gritos, ainda que um “grito permaneça mudo ou inaudível”, pois “toda reivindicação é um grito”. Cf.: LAPOUJADE, D., *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Trad. br. de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.

¹⁷² A respeito dos verbos infinitivos como indicadores de movimentos, cf.: DELEUZE, G; PARNET, C., *Diálogos*. Tr. br. de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998, pp. 77, 81, 95 e 108, respectivamente: “*Os verbos infinitivos são devires ilimitados*”; “*Há, nesse caso, como que verbos no infinitivo, linhas de devir, linhas que correm entre domínios, e saltam de um domínio a outro*”; “*verbos no infinitivo que não são indiferenciados, mas que marcam processos (andar, matar, amar)*”, “*em verbos infinitivos que não são indiferenciados, mas constituem devires ou processos*”.

metas e obter resultados. Como a vida, o aprender não se faz sem direções, o que não quer dizer que ele ocorra unicamente em função de uma meta pré-existente.

“Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas de qualquer forma que aprenda, é sempre pelo intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos”. Essa declaração de ignorância que Deleuze faz em *Proust e os Signos* (PS, p. 31, [p. 21]) nos coloca em meio, sob nosso ponto de vista, a pelo menos 3 questões relacionadas ao aprender: a insuficiência dos métodos que se aventam universais e definitivos; a necessidade de se repensar o saber e o conhecimento, e uma crítica à inteligência como via exclusiva de acesso ao pensamento a qual bastaria ser posta em funcionamento por uma boa vontade daquele que a possui. Estas questões se relacionam de tal forma que o desenvolvimento de qualquer uma delas faz vibrar as outras.

No que se refere às relações entre o saber e o aprender, lemos em *Diferença e repetição* que é preciso começar pela crítica radical de uma imagem do pensamento que funciona sempre do mesmo modo apesar das diferentes formas por meio das quais se supõe que ela seja erigida. Tal imagem, denominada por Deleuze de dogmática ou ortodoxa, parte sempre do pressuposto implícito de que todos sabemos o que significa pensar, que o pensamento está diretamente relacionado com o verdadeiro, que ele “possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro” (DR, p. 172, [p. 130]). É preciso começar por esta crítica, pois só o rompimento dessa imagem pode liberar o pensamento de um “funcionamento deformante”.

Deleuze coloca em pauta o próprio pensamento e sua gênese. Apesar de a reconhecimento fazer parte do nosso cotidiano e até mesmo ocupar grande parte de nossos momentos, reconhecer uma mesa, uma pessoa, um pássaro ou um gesto, não significa pensar. Nietzsche já denunciava, diz Deleuze, que a reconhecimento reencontra também os valores e os produtores de valores, sempre os mesmos, embora travestidos segundo uma época ou lugar. Limitar o pensamento aos atos de reconhecimento serve aos movimentos de conservação que podem, inclusive, se apresentar como novos, mas que “não fazem mal a ninguém” justamente em função de retirarem do novo sua potência de recomeço:

Trata-se, na verdade, de uma diferença formal de natureza; o novo permanece para sempre novo, em sua potência de começo e de recomeço, como o estabelecido já estava estabelecido desde o início, mesmo que tivesse sido preciso um pouco de tempo empírico para reconhecê-lo. O que se estabelece no novo não é precisamente o novo, pois o próprio do novo, isto é, a diferença, é provocar no pensamento forças que não são as da reconhecimento, nem hoje, nem amanhã, potências de um modelo totalmente distinto, numa terra incógnita, nunca reconhecida, nem reconhecível. (DR, p. 177, [p. 134])

O modelo da reconhecimento faz parte de um outro maior, aquele da representação, que, por meio da “quádrupla sujeição”¹⁷³ da diferença, mostra sua incapacidade de pensá-la em si mesma. Ora, o trecho acima, retirado da crítica ao terceiro postulado da imagem dogmática do pensamento, afirma que é a própria diferença que provoca no pensamento forças capazes criar algo realmente novo e que o novo não se resume à novidade como um produto, mas que ele traz em si a potência de sempre recomeçar e de colocar o pensamento em movimento, não porque ele naturalmente quer e ama o verdadeiro, mas porque forças o constroem a operar de modo distinto daquele da reconhecimento e da representação.

Poderíamos questionar quais são estas forças, mas os escritos de Deleuze com Bergson ensinam que os verdadeiros problemas se colocam na busca de nuances e não de essências, de modo que nos parece mais interessante perguntar: como surgem estas forças que engendram o pensar no pensamento? Essas forças são sempre fruto de um encontro. Um encontro em que algo se passa de tal modo que o funcionamento concordante das faculdades é rompido e a reconhecimento se mostra insuficiente. Trata-se de um “encontro fundamental” (DR, p. 182, [p. 137]) que, como veremos mais adiante, começa na sensibilidade e dispara o funcionamento das outras faculdades não mais sob a organização do senso comum, mas em seu exercício discordante. Estes encontros podem ser com não importa o quê, uma pessoa, um livro ou um animal, mas são encontros portadores de problemas, encontros em que não se trata de simplesmente reconhecer aquilo com o que nos encontramos, mas nos quais somos obrigados a criar uma maneira de responder aos problemas que se impõem.

A filosofia é aquela, dentre as três grandes formas de pensar, que pensa por conceitos, isto é, que cria conceitos para responder aos problemas impostos por um campo problemático no qual o filósofo mergulha. Embora datados e assinados, os conceitos não surgem do nada e revelam sempre uma história, visto que são formados por “pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas” (QPh?, p. 23, [pp. 29-30]), mas que são recortados e rearticulados em função dos novos problemas colocados em pauta. Os conceitos possuem também “um *devenir* que concerne, desta vez, a sua relação com conceitos situados no mesmo plano”, conceitos que se conectam e que participam de uma

¹⁷³ Cf. Deleuze, G., *Diferença e repetição*, Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 136: “*Quádrupla sujeição, em que só pode ser pensado como diferente o que é idêntico, semelhante, análogo e oposto; é sempre em relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto de representação.*”

cocriação de tal modo que podemos dizer que “pertencem à mesma filosofia, mesmo se têm histórias diferentes” (QPh?, p. 24, [p. 30]).¹⁷⁴

Existem, nesse sentido, nas filosofias de Deleuze e de Bergson, pontos de ressonância que podem ser mapeados e selecionados em função do campo problemático no qual uma estudiosa destes autores se vê imersa. Em nosso caso, tais pontos de ressonância são aqueles nos quais os conceitos criados por estes filósofos “coordenam seus contornos” não apenas em função de uma preocupação com a vida, mas pela forma como esta preocupação está imbricada com questões relativas à importância e ao papel dos problemas para qualquer criação, à criação como resposta necessária aos problemas colocados pela própria vida e ao pensamento efetivo como forma de criação.

Esta afirmação da importância dos problemas, enquanto aquilo que nos obriga a pensar de forma efetiva e a sair das amarras da reconhecimento ou da representação que reduzem o pensamento a um funcionamento ordinário e deformante, é um elemento que persiste ao longo da construção da obra deleuzeana e que assume contornos destacáveis em seus trabalhos de cocriação com Bergson, sobretudo no que se refere ao funcionamento da intuição como método problematizante. A intuição, segundo Bergson, nos permitiria ampliar nossa percepção e nos colocaria em condições de criar outra forma de conhecimento que não se limitasse à elaboração de fórmulas ou categorias universais e abstratas. A intuição nos permitiria pensar as multiplicidades e as singularidades com precisão.

1.1 Intuição como método problematizante I

Uma atenção às singularidades pode ser observada no pedido de Bergson de que se opere “uma fina percepção do ‘qual’ e do ‘quando’, daquilo que ele denomina ‘nuança’” (B, p. 40, [p. 39]). Esse pedido de percepção das nuances é colocado por Bergson em oposição a “uma

¹⁷⁴ Essas relações entre conceitos e entre os componentes de um conceito também são colocadas por Deleuze nos termos de uma consistência que se faz nas relações interiores e exteriores a cada conceito e que são estabelecidas em meio a um campo problemático. Cf.: DELEUZE; GUATTARI, 1997, pp. 31-32: “Cada conceito em componentes que podem ser, por sua vez, tomados como conceitos (...). Os conceitos vão, pois, ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada. Em segundo lugar, é próprio do conceito tornar os componentes inseparáveis nele: distintos, heterogêneos e todavia não separáveis, tal é o estatuto dos componentes, ou o que define a consistência do conceito, sua endo-consistência. É que cada componente distinto apresenta um recobrimento parcial, uma zona de vizinhança ou um limite de indiscernibilidade com outro (...). Os componentes permanecem distintos, mas algo passa de um a outro, algo de indecível entre os dois: há um domínio ab que pertence tanto a a quanto a b, em que a e b ‘se tornam’ indiscerníveis. São estas zonas, limites ou devires, esta inseparabilidade, que definem a consistência interior do conceito. Mas este tem igualmente uma exo-consistência, com outros conceitos, quando sua criação implica a construção de uma ponte sobre o mesmo plano”.

concepção geral dos contrários” e se faz em meio a denúncias do “movimento do pensamento abstrato” que procura compor o real pela combinação “da insuficiência de um conceito com a insuficiência de seu oposto”. Bergson está denunciando *um falso movimento* em que “não se reencontra o singular”¹⁷⁵ e colocando em jogo a necessidade da colocação dos próprios problemas:

Se procuro *analisar* a duração, isto é, resolvê-la em conceitos já prontos, sou obrigado, pela própria natureza do conceito e da análise, a ter sobre a *duração em geral* duas visões opostas, com as quais, em seguida, procurarei recompô-la. Esta combinação não poderá apresentar nem uma diversidade de grau e nem uma variedade de formas: ela é ou não é. Direi, por exemplo, que há, de um lado, multiplicidade de estados de consciência sucessivos e, por outro, uma unidade que as liga. A duração será a *síntese* dessa unidade e dessa multiplicidade, operação misteriosa, da qual não se vê, repito, como comportaria nuances ou graus. (BERGSON, 2006, p. 214 apud DELEUZE, **B**, pp. 39-40, [p. 39])

A crítica feita por Bergson à dialética nos coloca em meio, portanto, a pelo menos duas importantes questões, a saber, aquela da afirmação da necessidade de criação de conceitos que respondam aos problemas que se impõem ao nosso pensamento e também a necessidade de se buscar pensar e trabalhar com singularidades. Essas questões, por sua vez, lançam-nos ao funcionamento da intuição como método bergsoniano e a forma como Deleuze o trabalha, no primeiro capítulo de seu *Bergsonismo*, com a apresentação das 3 ou 5¹⁷⁶ regras que o constituem.

A intuição, da maneira como tal palavra é usada por Bergson, não significa um sentimento, uma inspiração ou uma simpatia confusa, mas um método elaborado segundo regras estritas e que tem por objetivo fazer filosofia com precisão. Embora a intuição como método tenha se colocado à Bergson depois da duração e a suponha, esta precisão é o que nos permite conhecer a duração e a memória como “realidades e experiências vividas” e ultrapassar “o sentido ordinário” que a própria palavra intuição poderia assumir se não fosse elaborada “como método rigoroso e preciso” (**B**, p. 2, [p.10]).

A falta de precisão em filosofia é denunciada na primeira parte da introdução de *O Pensamento e o movente*, pois é ela que faz com que “os sistemas filosóficos” não sejam “talhados na medida da realidade em que vivemos” e que, sendo “largos demais para ela”, fazem com que o próprio sistema seja um “conjunto de concepções tão abstratas” e “tão vastas, que

¹⁷⁵Deleuze aponta os “acentos platônicos” que são encontrados nestas denúncias e que o próprio Bergson deixa aparente ao utilizar as metáforas do “bom alfaiate” e das “vestes feitas sob medida”. Cf. DELEUZE, 2012, pp. 38 e 39.

¹⁷⁶No primeiro capítulo de *Bergsonismo*, Deleuze apresenta sua leitura do método bergsoniano da intuição em 3 regras principais e 2 regras complementares, daí a diferença de quantidade explicitada.

nele caberia todo o possível, e mesmo o impossível, ao lado do real” (BERGSON, 2006, p. 03). Ao contrário do que é oferecido por estes sistemas filosóficos, o que Bergson (2006, p. 03) propõe é que a filosofia, assim como a ciência, seja capaz de oferecer, para cada problema colocado, uma explicação satisfatória, o que significa que ela precisa aderir ao seu objeto de tal maneira que “nenhum vazio” possa se instalar entre eles, “nenhum interstício no qual uma outra explicação pudesse alojar-se com a mesma propriedade”. Esta precisão, por sua vez, é o que poderia ser alcançado com o método da intuição.

1.1.1. Reconciliar verdade e criação no nível dos problemas

A primeira regra deste método pode ser descrita da seguinte maneira: “*aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, denunciar os falsos problemas, reconciliar a verdade e a criação no nível dos problemas*” (B, p. 3, [p.11], grifos do autor). O que essa regra coloca, em um primeiro plano, é a crítica de nossa crença de que as categorias de verdadeiro e falso “concernem somente às soluções” e, em um segundo plano, a apresentação da necessidade da “constituição dos próprios problemas”. No que se refere à crítica, Deleuze diz que Bergson localiza este erro na forma como a sociedade e a escola “dão ‘-nos problemas totalmente feitos’ de maneira que caberia a nós somente ‘resolvê-los’ e ‘descobrir-lhes a solução’”. E o que se propõe é tanto a desconstrução desta crença, quanto a demonstração de que tão importante quanto a solução é a forma como o problema é colocado, pois “o problema tem sempre a solução que merece em função da maneira pela qual é colocado” (B, p. 5, [p. 12]).

Aqui encontramos o que poderia ser tratado como um detalhe, mas que comporta uma significativa distinção, qual seja, a pontuação de que a colocação implica também uma invenção, pois a solução de um problema existe “imediatamente” quando ele é bem colocado, mesmo que “ela possa permanecer oculta” e que ainda seja preciso “descobri-la”. A diferença está em que “a descoberta incide sobre o que já existe, atualmente ou virtualmente” (B, p. 4, [p. 11]), ao passo que a “invenção dá o ser ao que não era, podendo nunca ter vindo” e que a solução depende também “das condições sob as quais” um problema “é determinado como problema”. Nesse sentido, diz Deleuze (B, p. 5, [p. 12]), pode se dizer que “a história dos homens, tanto do ponto de vista da teoria quanto da prática, é a da constituição de problemas”. Como veremos mais adiante, a noção de problema em Bergson sofrerá desdobramentos em outras obras e terá suas raízes “na própria vida e no impulso vital”. No entanto, neste momento, precisamos estudar com mais calma a regra que complementa esta primeira e que explica quais são os tipos de falsos problemas que é necessário denunciar.

Lemos em Deleuze (B, p. 6, [pp. 12-13], grifos do autor) que os “*falsos problemas são de dois tipos*”: os “inexistentes” e os “mal colocados”. Os problemas do primeiro tipo são assim definidos, “porque os seus próprios termos implicam uma confusão entre o ‘mais’ e o ‘menos’” e podem ser exemplificados pelos problemas “do não-ser”, “da desordem” e “do possível”. Essa confusão se dá na medida em que, na ideia de desordem, por exemplo, “há *mais* e não *menos*” que na ideia de ordem, pois já existe aí a ideia de ordem e são acrescentadas a negação e o motivo de tal negação que seria, por sua vez, a inadaptabilidade desta ordem ao que buscamos ou esperamos. “De um modo geral”, diz Bergson (2005, pp. 240-214), “o trabalho humano consiste em criar utilidade”, e quando nos deparamos com algo que não convém com aquilo que buscamos, que não se apresenta útil, portanto, somos levados, por força do hábito, a negar sua existência. Isso ocorre pois “transportamos para o domínio da especulação um procedimento feito para a prática”. Vejamos um exemplo:

Se escolho, ao acaso, um volume em minha biblioteca, posso, após tê-lo espiado, recolocá-lo na prateleira dizendo: “não são versos”. Seria realmente o que eu percebi ao folhear o livro? Não, evidentemente. Eu não vi, não verei nunca uma ausência de versos. Vi prosa. Mas como é poesia que eu desejo, exprimo o que eu encontro em função daquilo que eu procuro e, em vez de dizer “eis prosa, aqui”, digo “não são versos”. (BERGSON, 2005, 240-241)

Em consonância com este exemplo, podemos pensar em “duas espécies de ordem” que sejam contrárias “no seio de um mesmo gênero” e que, a cada vez que “procurando uma das duas espécies de ordem”, encontrássemos a outra e pensássemos, conseqüentemente, na “ideia de desordem”. Não é difícil perceber que a ideia de desordem comporta “uma significação clara na prática comum da vida”, pois objetiva, “para a comodidade da linguagem, a decepção de um espírito que encontra frente a si uma ordem diferente daquela que ele precisa, ordem que de nada lhe serve por enquanto” (BERGSON, 2005, p. 242). A questão é que “essa ideia não comporta nenhum emprego teórico” e que, se a transpomos para a filosofia, “infalivelmente perderemos de vista sua verdadeira significação” que seria o fato de que ela marcava “a ausência de uma certa ordem, mas *em proveito de uma outra*” (BERGSON, 2005, p. 242, grifos do autor).

O mesmo acontece com o falso problema do nada. Ao buscarmos a razão, pontua Bergson, da persistência e “convicção de que, antes das coisas, ou pelo menos sob as coisas, há o nada”, veremos que isso decorre do elemento prático “que confere sua forma específica à negação”. A ação é o principal objetivo do ser humano. O próprio pensar, quando é realizado segundo “o movimento de nossa natureza” é direcionado a uma ação que o seguiria. É “para

agir que pensamos”. O que acontece, e isso “não deve causar espanto”, é que os “hábitos da ação” impregnam “os da representação” de modo que percebemos “as coisas na mesma ordem em que estamos acostumados a pensá-las quando nos propomos a agir sobre elas” (BERGSON, 2011, p. 27). Como nossas ações, nos termos mais pragmáticos de nosso cotidiano, “têm como ponto de partida uma insatisfação”, um certo “sentimento de ausência”, elas são orientadas com o objetivo de preencher esta ausência. E podemos dizer que elas procedem, portanto, “do vazio para o pleno, de uma ausência para uma presença” (BERGSON, 2005, p. 296). O nada, nesse sentido, refere-se à ausência de uma utilidade e não de uma coisa. A “nossa especulação”, no entanto, procede da mesma maneira “e, naturalmente, passa do sentido relativo ao sentido absoluto”, exercendo-se, contudo, “sobre as coisas mesmas e não sobre a utilidade que elas têm para nós”, e criando, assim, a “ideia de que a realidade preenche um vazio e que o nada, concebido como ausência de tudo, preexiste a todas as coisas” (BERGSON, 2011 p.28).

Esses são dois exemplos de falsos problemas e nos mostram como a confusão entre o “mais” e o “menos”, isto é, entre ideias que habitualmente acreditamos conterem menos realidade, como a de desordem ou do nada, por exemplo, contêm, ao contrário, mais e como a negação que se soma a ideia de ordem ou de ser gera problemas do tipo “inexistentes”, o que confere tanta força à crítica do negativo na obra de Bergson.

O segundo tipo de falsos problemas, segundo Deleuze, são os “mal colocados”, são aqueles que tratam de “mistos mal analisados” e nos quais são negligenciadas as diferenças de natureza. No *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, Bergson analisa alguns estados de consciência como sentimentos e sensações com o intuito de mostrar como nosso entendimento opera uma confusão entre tempo e espaço e como esta confusão provoca o desconhecimento de duas diferentes multiplicidades que nos constituem. Em função de nossa necessidade de ação sobre as coisas, nosso entendimento apreende sempre uma mistura em que a multiplicidade qualitativa é dissolvida na quantitativa, de modo tal que não conseguimos perceber a existência da duração como algo em constante mudança, algo que não pode crescer sem devir outra coisa, sem diferenciar-se de si mesmo.

Para entendermos melhor como se dão as verdadeiras diferenças de natureza, parece-nos interessante olhar com maior atenção a forma como Bergson parte das distinções entre tempo e espaço e propõe uma diferenciação mais profunda entre dois tipos de multiplicidade. É em seus estudos sobre Bergson que Deleuze descobre uma multiplicidade “incalculável, surpreendente, imprevisível”, que emerge “de uma lógica bem diferente daquela do número”, e que se depara “forçosamente em cada uma de suas dimensões, com problemas que ela terá que resolver segundo uma experiência que já está nas coisas, uma experiência que

não é a de um eu ou a de um sujeito” (SASSO; VILLANI, 2003, pp. 260-261). Estas distinções nos ajudarão a entender de que forma uma concepção não especializada do tempo nos coloca na duração, este tempo contínuo e heterogêneo no qual nos fazemos por um processo constante de diferenciação de nós mesmos.

1.1.2 Duas multiplicidades e as misturas entre tempo e espaço

No primeiro capítulo de *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, Bergson diz que “normalmente” e comumente admitimos que os “estados de consciência, sensações, sentimentos, paixões, esforços são suscetíveis de crescer e diminuir”, mas que existe aí um ponto obscuro e um “problema muito mais grave do que geralmente se imagina” (BERGSON, 1988 p. 11). O autor passa, então, a expor explicações que nos permitirão concluir que operamos uma mistura entre o tempo e o espaço e que tal mistura “mascara-nos a realidade de nossa vida interior” (WORMS, 2010, p. 14).

Quando pensamos em dois ou mais corpos fica evidente, segundo Bergson, que se trata de uma questão de espaço, uma vez que podemos dizer que o maior contém ou poderia conter o menor, mas que, ao se tratar de sensações, esta operação se complica, na medida em que nos questionamos “como é que uma sensação mais intensa conterà uma sensação de menor intensidade?”. A questão que se coloca para Bergson, nessa perspectiva, é saber de que maneira e por que “uma intensidade é assimilável a uma grandeza”. Embora existam casos em que o conhecimento das causas que originaram uma determinada sensação nos permita relacionar a intensidade desta sensação à medida ou à grandeza do que a causou, como, por exemplo, quando “uma sensação mais intensa de luz é obtida” ao posicionarmos, a uma mesma distância, “um maior número de fontes luminosas” idênticas entre si, existem outros casos em que dizemos ser uma intensidade maior ou menor mesmo sem conhecer as causas, ou ainda, em muitos casos é “a própria intensidade dos efeitos que nos leva” a buscar as causas e a levantar hipóteses sobre sua natureza. A pergunta que subsiste para Bergson é “por que dizemos nós de uma intensidade superior que ela é maior? Por que pensamos numa maior quantidade ou num espaço maior?” (BERGSON, 1988 p. 15).

Bergson seguirá, então, com um estudo sobre “certos estados de alma que parecem-nos, com ou sem razão, bastarem-se a si próprios” para definir a “intensidade pura” a partir destes casos em que parece não haver a intervenção de “nenhum elemento físico”, e, passando por uma análise mais detalhada sobre alguns sentimentos, como, por exemplo os de alegria e de tristeza, ele mostrará que se trata de mudanças de qualidade e não de uma variação de

grandezas no interior “de um só e mesmo sentimento”. (BERGSON, 1988, p. 17) No mesmo sentido, Bergson trabalhará também com os sentimentos que envolvem “um esforço muscular” para mostrar que se trata de uma mistura de elementos de naturezas diferentes. Quando fechamos o punho, por exemplo, e nos esforçamos para fazê-lo cada vez mais, temos a impressão de que a “sensação de esforço” localizada completamente em nossa mão cresce gradativamente, mas o que se passa, com efeito, é que “a mão experimenta sempre a mesma coisa”, mas a sensação se expande pelo nosso corpo e vai ganhando outras partes, como o braço, o ombro, o pescoço, o outro braço, as pernas, sem que tomemos consciência “destes movimentos concomitantes”, a menos que nos chamem a atenção para tal fato. Desse modo, sentimos uma “mudança de quantidade” referente ao “aumento de superfície”, mas, como mantemos nossa atenção no punho fechado, acabamos por fazer “da força psíquica que aí se despendia uma grandeza, embora não fosse extensa”. Nas palavras de Bergson:

Eis-nos, pois, levados a definir a intensidade de um esforço superficial como o de um sentimento profundo da alma. Em ambos os casos, há progresso qualitativo e complexidade crescente, confusamente percebidas. Mas a consciência, habituada a pensar no espaço e a dizer a si própria o que pensa, designará o sentimento com uma única palavra e localizará o esforço no ponto preciso onde proporciona um resultado mais útil: perceberá então um esforço, sempre semelhante a ele mesmo, que cresce no local que lhe foi assinalado, e um sentimento que, não mudando de nome, aumenta sem mudar de natureza. (BERGSON, 1988, p. 26)

Bergson trabalhará ainda com outros “estados intermediários entre os esforços superficiais e os sentimentos profundos”, para mostrar que também nos casos em que há um “esforço intelectual ou atenção”, bem como naqueles em que são produzidas “emoções que se podem chamar violentas ou agudas”, trata-se de um misto entre intensidades não-extensivas e quantidades medidas pelo “número ou extensão das superfícies interessadas” (BERGSON, 1988 p. 28). O mesmo acontece nos casos de dor ou de prazer, guardadas as diferenças internas e a forma de análise requerida em cada caso. A pergunta que é posta insistentemente por Bergson, na sequência de suas demonstrações, mantém-se a mesma, a saber, “como explicar a invasão de quantidades num efeito inextensivo?” (BERGSON, 1988, p. 30). Embora tal questão persista e conduza ao segundo capítulo, já podemos entrever que se trata da necessidade de dividir um tipo de misto, de separar o que remete ao espaço e o que remete a algo que comumente tomamos pelo espaço, mas que em realidade é outra coisa.

O segundo capítulo de *Os dados imediatos*, intitulado “Da multiplicidade dos estados de consciência: a ideia de duração”, é iniciado com uma análise sobre a ideia de número. Segundo Worms, é esta análise que “permite a Bergson fazer da distinção entre o espaço e a

duração uma distinção rigorosa” (WORMS, 2010, p. 46), na medida em que tal análise visa a remeter o número “ao espaço como seu fundamento exclusivo”, conduzindo à distinção de duas multiplicidades das quais uma “se apoia sobre o número e o espaço”, enquanto a outra se apoia “sobre uma estrutura que poderá” opor-se à primeira “ponto a ponto”.

Por que, ao contarmos “as ovelhas de um rebanho”, dizemos que têm cinquenta, mesmo se podemos distinguir as diferenças entre elas? Porque concordamos em “deixar de lado suas diferenças individuais” e priorizarmos considerar “a sua função comum”, e, se assim não o fizéssemos e prestássemos atenção apenas aos seus “traços particulares”, poderíamos enumerá-las, mas nunca as somar. A ideia de número indica, portanto, “a intuição simples de uma multiplicidade de partes e de unidades, absolutamente parecidas uma com as outras” (BERGSON, 1988, p.58). Lemos, em seguida, que para “que o número vá aumentado à medida que avanço”, é necessário justapor as ovelhas, quer dizer, é necessário reter a imagem de uma ovelha e justapor, uma a uma, as imagens de outras ovelhas, sendo esta operação possível apenas no espaço. Trata-se, portanto, de uma mistura em que a sucessão ocorre no tempo, mas na qual a operação de adição só é possível no espaço:

De fato, se uma soma se obtém pela consideração sucessiva de diferentes termos, ainda é necessário que cada um destes termos persista quando se passa ao seguinte e espere, por assim dizer, que lhe acrescentemos os outros: como esperaria ele, se não passasse de um instante da duração? E onde esperaria, se não o localizássemos no espaço? (BERGSON, 1988, 59)

O espaço, nesse sentido, é um quadro vazio e homogêneo no qual podemos colocar separadamente os diversos elementos que compõem uma multiplicidade numérica ou de qualquer outra coisa que componha, mesmo que provisoriamente, uma unidade, mas que possa ser dividida.

Se admitirmos, então, esta concepção de número, afirma Bergson, veremos que não contamos todas as coisas da mesma maneira e que “há duas espécies muito diferentes de multiplicidades” (BERGSON, 1988, 63). Quando tratamos de objetos materiais ou coisas que facilmente se apresentam a nós como extensas, não apresentamos dificuldades em contá-las, mas o mesmo não ocorre se consideramos “os estados puramente afetivos da alma”. Embora existam sensações em que as causas estão “evidentemente situadas no espaço” e que podemos com mais facilidade, portanto, associar estas sensações com suas causas e contá-las, existem momentos em que tal operação ocorre de modo mais confuso e nos quais temos a impressão de que contamos nossas sensações simplesmente no tempo. Essa impressão decorre do fato de nos ser mais difícil operar a separação entre os elementos “à medida que penetramos mais

profundamente na consciência” e que precisamos de uma análise para distinguir o que, neste misto de “sensações e sentimentos”, precisou ser alinhado em um meio homogêneo para que pudesse ser diferenciado e contado:

Assim um sentimento complexo conterá um elevado número de sentimentos mais simples; mas, enquanto tais elementos não se separarem com perfeita nitidez, não se poderá dizer que estavam totalmente realizados e, quando a consciência tiver deles a distinta percepção, o estado psíquico que deriva da sua síntese terá, por isso mesmo, mudado. (BERGSON, 1988, 62)

Eis-nos, então, em meio a duas espécies de multiplicidades: “a dos objetos materiais, que forma um número imediatamente, e a dos fatos de consciência, que não pode adquirir o aspecto de um número sem intermediário de alguma representação simbólica, em que necessariamente intervém o espaço” (BERGSON, 1988, p.65).

Como dizíamos acima, o “objetivo primeiro” da análise do número realizada por Bergson é, segundo Worms (2010, p.50), “compreender sua *estrutura formal*, para lhe *opor* outra”. Nesse sentido, podemos definir o espaço como aquilo “que nos permite distinguir entre si várias sensações idênticas e simultâneas”, isto é, o espaço é “um princípio de diferenciação”, mas é distinto, contudo, do princípio “de diferenciação qualitativa”. Trata-se de uma “realidade sem qualidade” (BERGSON, 1988, p. 69). A “duração pura”, por sua vez, seria “uma sucessão de mudanças qualitativas que se fundem”, se interpenetram e que não apresentam “qualquer tendência para se exteriorizarem” umas em relação às outras; seria, portanto, “a pura heterogeneidade” (BERGSON, 1988, p. 75). O espaço é o meio vazio e homogêneo (e entenda-se, aqui, homogeneidade como ausência de qualidade) que nos permite justapor elementos distintos, ao passo que a duração pura é contínua e heterogênea, “é a forma que a sucessão de nossos estados de consciência adquire quando nosso eu se deixa viver, quando não estabelece uma separação entre o estado presente e os anteriores” (BERGSON, 1988, p. 72).

O que nossa experiência nos propicia, no entanto, “é sempre um misto de espaço e duração” no qual “o espaço introduz a forma de suas distinções extrínsecas e seus ‘cortes’ homogêneos e descontínuos”, e a duração, por sua vez, “leva a essa mistura sua sucessão interna, heterogênea e contínua” (B, p. 29, [p. 31], grifos do autor). É por meio desta mistura que “somos capazes de ‘conservar’ os estados instantâneos do espaço e justapô-los em uma espécie de ‘espaço auxiliar’” e também de introduzir “distinções extrínsecas em nossa duração”, decompondo-a em “partes exteriores” e alinhando-a em “uma espécie de tempo homogêneo”. É a tarefa de distinção desse misto, segundo Deleuze, que se impôs a Bergson antes mesmo que ele tomasse “consciência da intuição como método”. Como veremos mais adiante, o problema

de uma “gênese do conceito de espaço” terá desdobramentos ao longo de outras obras de Bergson, mas é em meio a essa tarefa de decomposição do misto que somos apresentados aos dois tipos de multiplicidade de que falávamos anteriormente. Nas palavras de Deleuze:

Uma delas é representada pelo espaço (ou melhor, se levarmos em conta todas as nuances, pela mistura impura do tempo homogêneo): é uma multiplicidade de exterioridade, de simultaneidade, de justaposição, de ordem, de diferenciação quantitativa, de *diferença de grau*, uma multiplicidade numérica, *descontínua* e *atual*. A outra se apresenta na duração pura: é uma multiplicidade interna, de sucessão, de fusão, de organização, de heterogeneidade, de discriminação qualitativa ou de *diferença de natureza*, uma multiplicidade *virtual* e *contínua*, irreduzível ao número. (B, pp. 30-31, [p.32] grifos do autor)

Segundo Deleuze, não se trata, em Bergson, de usar o termo multiplicidade como “um vago substantivo” que nos colocaria novamente em meio a questões filosóficas de oposição entre “o Múltiplo” e o “Uno”¹⁷⁷, e sim da distinção entre esses dois tipos de multiplicidade. Com efeito, a própria determinação de uno e de múltiplo, a partir de relações nas quais o “múltiplo é dito expor o que o uno já contém ou quando o uno é tomado como o recolhimento do que o múltiplo dele expõe” (CARDOSO JR., 2011, p. 28) decorre da mistura de elementos que diferem por natureza, de modo que a separação deste misto permite a colocação de problemas verdadeiros, quer dizer, de problemas que explicariam “a gênese do uno e do

¹⁷⁷ A noção de “uno” e sua definição em relação as de “múltiplo” ou de “plural” percorre a filosofia desde os pré-socráticos, quando foi concebida como “unidade primordial”. Embora seja possível perceber variações ao longo da história da filosofia, a definição de “uno” aparece marcadamente vinculada, por oposição ou subsunção, a de “múltiplo”. Para uma busca mais aligeirada sobre a ideia de “uno” ao longo da história da filosofia, cf. FERRATER MORA, J. *Dicionário de Filosofia*. Tradução portuguesa de Antonio José Massano e Manuel Palmeirim. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978, verbete *Uno*. Versão abreviada sob a orientação do autor e disponível em <http://www.portalconservador.com/livros/Jose-Ferrater-Mora-Dicionario-de-Filosofia.pdf>. Último acesso em 09 de janeiro de 2017: “*O uno é a identidade pura, a pura simplicidade e a pura uniformidade. A especulação de Parmênides sobre o uno e a unidade foi continuada por Platão, o qual concebeu toda ideia como unidade. (...) Assim, toda ação generosa é generosa porque participa do ser generoso, que é uno: a ideia do ser generoso ou da generosidade é a unidade de muitos atos generosos. (...) Com efeito, metafisicamente falando, o que importa é, como diz Platão, não que um ente seja um ente, mas que seja uno, não um boi, mas o boi uno. Nas análises de Aristóteles transparecem diversos modos de dizer uno (...). Com efeito, diz-se de algo que é uno, porque é indivisível na medida em que carece de partes; neste caso a unidade equivale à simplicidade. Diz-se, por outro lado, de algo que é uno, porque, embora esteja composto de partes, a soma das partes constitui a unidade. (...), para Plotino, o uno é a hipótese originária, a primeira e superior realidade, o que possui em si mesmo o seu haver e, por conseguinte, pode ser chamado com toda a propriedade a substância. (...) Os escolásticos ocuparam-se com frequência do problema da natureza do uno e da sua unidade. (...) Deus é uno pela sua simplicidade, pela sua ilimitada perfeição e pela unidade do mundo. (...) Os empiristas tendiam a excluir a ideia de unidade substancial, mas Leibniz tratou de restabelecer tal ideia na sua teoria monadológica. Também neste ponto Kant tratou de superar a oposição entre uma concepção puramente empírica e genética da unidade e uma concepção exclusivamente racional e metafísica. (...) A unidade não é um predicado transcendental das coisas, mas requisito lógico de todo conhecimento. (...) A dialética hegeliana da unidade é a da unidade em si e é negada pela pluralidade. Mas a negação da pluralidade dá lugar a uma síntese que é a unidade dos opostos. (...) Com efeito, sempre que se tentou encontrar um ponto de reunião e conciliação de opostos, surgiu uma ideia de unidade que havia sido já antecipada por Platão, mas que só Hegel desenvolveu sistematicamente, fazendo dela o primeiro princípio de toda a realidade”.*

múltiplo sob o campo de forças do conceito de multiplicidade” (CARDOSO JR., 2011, p. 28). Essa distinção entre tipos de multiplicidade nos permite, ao pensar a duração como multiplicidade qualitativa, perceber que a própria duração é aquilo que muda de natureza ao dividir-se e que requer, para a sua medição, a variação do “princípio métrico a cada estágio da divisão” (**B**, p. 32, [p. 33]).

Uma diferenciação mais precisa entre a multiplicidade qualitativa e a quantitativa pode ser obtida, segundo Deleuze, de “uma passagem obscura” de *Os dados imediatos* em que se distingue o subjetivo do objetivo. O objetivo seria aquilo que pode sempre ser substituído por outras ideias que dele possamos formar ao acrescentar-lhe novas impressões, enquanto o subjetivo nos parece sempre “inteira e adequadamente conhecido”. O objeto, nesse sentido, é aquilo que “pode ser dividido de uma infinidade de maneiras”, as quais podem ser concebidas pelo nosso “pensamento como possíveis” antes mesmo de serem realizadas, ou seja, “elas já são visíveis na imagem do objeto”, e é justamente esta percepção atual que chamamos de “objetividade”.

Em uma nota de rodapé, entendemos melhor porque Deleuze descreve tal passagem como obscura, pois, não com grande dificuldade, poderíamos supor que seria necessário invertê-las e questionarmos se “não seria o subjetivo aquilo que se poderia sempre dividir em partes de natureza distinta, partes que ele só virtualmente conteria?” (**B**, p. 37, [p. 37]). Lemos, contudo, que o uso que Bergson faz desses conceitos se justifica sob um outro ponto de vista, pois, “no caso da duração subjetiva, as divisões só valem se efetuadas”, ao passo que, “no caso da matéria objetiva, não há nem mesmo a necessidade de se efetuar a divisão” para que possamos alterar a percepção que temos dela.

Busquemos exemplos. Se tomarmos um objeto material, como os fones de ouvido que por vezes me acompanham ao longo deste trabalho de escrita, podemos dividi-los em partes diferentes, como em duas metades compostas de um autofalante cada, ou mesmo em partes cada vez menores, como fios, espumas, peças de plástico e outros elementos que, juntos, formam um conjunto chamado *fones de ouvido*, mas que, quando separados, mudam de nome ou de função, sem, no entanto, mudarem de natureza. Essa operação pode ser concebida como possível mesmo que eu não a realize de fato. Se, por outro lado, tomarmos o misto de sentimentos que tomam conta de mim quando, ao não utilizar os fones de ouvido, tenho minha percepção sonora invadida por incansáveis e ruidosos pombos, perceberemos que, ao dividir tal misto, obteremos uma variedade de sentimentos distintos que mudam de natureza durante o próprio ato da divisão. A mistura primeira é diferente da irritação, da raiva e da lástima, assim como esses sentimentos também diferem entre si, e esta divisão só pode ser conhecida na

medida em que é efetuada, pois as partes de minha “duração coincidem com os momentos sucessivos do ato que a divide” (BERGSON, 1999, p. 232 apud DELEUZE, **B**, p. 37, [p. 37]). O subjetivo aparece, portanto, “inteira e adequadamente conhecido” a cada passo da divisão e nos dá a “natureza indivisível da coisa”, na medida em que o complexo inconsciente de sentimentos muda de natureza ao dividir-se, enquanto no objetivo, por sua vez, “não há nem mesmo a necessidade de efetuar-se a divisão” para separá-lo em partes distintas que não mudam de natureza. O objeto “não contém *outra coisa* além do que conhecemos”, embora possa sempre conter “*mais*”, o que faz com que ele não seja “adequadamente conhecido” (**B**, p. 37, [p. 37], grifos do autor).

A análise do número de que falávamos anteriormente e a diferenciação desses dois tipos de multiplicidade funcionam, segundo Worms, no sentido de distinguir dois “tipos de ser ou de realidade”. A questão que se coloca não é a redução da “multiplicidade não numérica à vida psicológica”, mas sim a de mostrar “em que medida a vida psicológica é *exemplar e positivamente* estruturada e descritível como multiplicidade não numérica” (WORMS, 2010, p. 51). A duração é multiplicidade qualitativa e o qualitativo é um “limiar”, um limite, na medida em que o “acréscimo de um elemento” (WORMS, 2010, p. 52) não o torna maior e sim diferente. Na multiplicidade qualitativa “há *outro* sem que haja *vários*” (**B**, p. 36, [p. 36], grifos do autor).

Assim como num primeiro estudo do espaço, Bergson não trabalha ainda com a “natureza profunda” da duração e sim com a apreensão de sua “*estrutura*”. Trata-se, neste momento de sua obra, de definir e dispor “de dois termos extremos e opostos de nossa experiência” e de “*critérios conceituais*” que permitam fazer tanto a descrição das misturas que operamos entre a duração e o espaço como também uma crítica da forma como estas misturas “dão lugar às confusões mais graves de nosso conhecimento”. E é essa dupla operação, por sua vez, que nos permitirá também “captar os níveis mais variados de nossa vida” (WORMS, 2010, p. 55).

A duração pura que vai despontando em oposição ao espaço ganha consistência e se coloca, a cada passo das análises bergsonianas, não como uma representação, mas como “*condição de possibilidade subjetiva*” tanto do “processo de adição” quanto da própria mudança que constitui as multiplicidades qualitativas. Ela não tem, portanto, “nada de ‘transcendental’” e faz parte das coisas. Nesse sentido, podemos indagar na companhia de Worms: a que remete esta noção de duração? E vemos que Bergson quer alcançar um “Eu autônomo”, quer dizer, um eu que é “exclusivamente definido por e na duração”, um eu que dura e cuja dificuldade reside justamente em não atribuí-lo a uma instância superior. Estamos em meio a uma noção de vida

que incide na relação “*entre a integralidade de nossa consciência tomada em sua temporalidade e a integralidade de nosso ser tomado em sua individualidade*” (WORMS, 2010, p. 67). Acontece, no entanto, que essa dimensão temporal não é a única que nos constitui, existindo também aquela ligada ao espaço que constitui, por seu turno, o “outro sentido da vida que vem ameaçar o acesso à vida neste primeiro sentido”. A vida comporta e é constituída, assim, por dois sentidos irreduzíveis um ao outro e que se relacionam e se implicam necessariamente.

1.1.3 Um engano mais geral do pensamento

Após esse esforço de clarificação sobre as distinções entre tempo e espaço e sobre a forma como ela conduz à diferenciação entre dois tipos de multiplicidades, podemos retomar nossos estudos sobre a regra que propõe a reconciliação da verdade e da criação no nível dos problemas e vemos de que forma os dois tipos de falsos problemas se relacionam.

O que Bergson denuncia nos problemas de primeiro tipo, os “inexistentes”, é, conforme lemos em Deleuze, “a mania de pensar em termos de mais e de menos” e como esta implica que sejam “negligenciadas diferenças de natureza entre as duas ordens ou entre os seres”, por exemplo. O que Bergson está denunciando, portanto, é um “engano mais geral do pensamento” que enxerga “apenas diferenças de grau ou diferenças de intensidade ali onde, mais profundamente, há diferenças de natureza” (B, p. 10, [p. 16]). Pensar em termos, por exemplo, de ordem e de desordem é tomar como modelo uma determinada ordem e ignorar que outra ordem possa dela diferir sem que isso implique que ela seja uma ausência de ordem preexistente que viria a ser ordenada.

A questão que se coloca, com efeito, “é que não temos que lutar contra simples erros (falsas soluções), mas contra algo mais profundo: a ilusão que nos arrasta, ou na qual mergulhamos, inseparável de nossa condição” (B, p. 10, [p. 15]). Como veremos mais adiante em nosso trabalho, a reação contra “essa tendência intelectual” de pensar em termos de mais e de menos e de negligenciar as diferenças de natureza só pode ser operada no âmbito da inteligência, mas em meio a uma certa relação entre a inteligência e a intuição, pois é a inteligência, e somente ela, que “coloca os problemas em geral”, mas somente a intuição pode decidir “acerca do verdadeiro e do falso nos problemas colocados” (B, p. 11, [p. 16]).

É justamente por esta potência de nos “ensinar sobre a natureza dos problemas bergsonianos” residente na intuição que Deleuze se propõe a começar por ela seus estudos. Já em seu artigo *Bergson*, de 1956, ele se propõe a estudá-la, pois “se uma certa intuição encontra-

se sempre no coração da doutrina de um filósofo”, Bergson se destaca, entre outros fatores, pela originalidade como fez da própria intuição um método voltado aos problemas, um “método para eliminar falsos problemas, para propor problemas com verdade” (ID, p. 29, [p. 33]).

Esse texto difere um pouco do primeiro capítulo de *Bergsonismo*, com o qual trabalhávamos há pouco, uma vez que naquele a proposta de Deleuze era estudar o método da intuição a partir de suas regras e neste a proposta é entender de que maneira a determinação de seu “caráter realmente metódico” nos permite também compreender e afirmar que não se trata de “um simples gozo”, de um “pressentimento” ou mesmo de um simples “procedimento afetivo”. Nesse texto, esta afirmação é feita a partir do estudo das “características da intuição”.

1.2 Características do método da intuição

A primeira dessas características é que na intuição e também por ela “alguma coisa se apresenta”, se coloca e “se dá em pessoa”, sem ser, portanto, “inferida” ou “concluída” de outra coisa. O que se coloca, nesse sentido, é, desde o início, a “própria orientação geral da filosofia” e sua relação com a ciência. Não se trata, para Bergson, de “renunciar a rivalizar com a ciência” e colocar-se no lugar de “apresentar-se de uma maneira crítica como uma reflexão sobre o conhecimento” que se tem das coisas, conhecimento este dado pela ciência. Ao contrário, trata-se de fazer filosofia de modo a se restaurar “*uma outra* relação com as coisas”, “*um outro* conhecimento” que a ciência não nos dá justamente em função de “somente concluir e inferir” (ID, p. 29, [p. 34], grifos do autor).

A segunda característica apontada por Deleuze (ID, pp. 30-31, [pp. 34-35]) é que a intuição “se apresenta como um retorno”, uma vez que “estamos separados das coisas” e que o “dado imediato não é, portanto, imediatamente dado”, quer dizer, estamos separados das coisas não por “um simples acidente”, mas pelo próprio “movimento que as desnatura”. A inteligência, para Bergson, não é “um princípio psicológico da matéria e do espaço”, mas é a matéria que “é um princípio ontológico da inteligência”. Teremos oportunidade de estudar isso mais adiante, mas, neste momento, podemos destacar que não existe em Bergson “a menor distinção de dois mundos, um sensível, outro inteligível”, mas sim “dois sentidos de um único e mesmo movimento”, a saber, um que “tende a se congelar em seu produto”, e um outro que “retrocede” e que “reencontra no produto o movimento do qual ele resulta”. O primeiro destes sentidos “se faz segundo a natureza”, mas, ao congelar-se em seu produto, arrisca-se a “se perder a cada

repouso”. Já o segundo se faz no sentido contrário, “contra a natureza”, reencontrando-se “sob o primeiro”. Para “reencontrarmos o imediato”, é preciso retornar.

Essas colocações estão relacionadas à forma como Bergson concebe a relação entre passado e presente não como pura sucessão, não como uma simples sequência entre instantes e estados, mas como dois tempos coexistentes na mesma duração, indicando que o “problema do ser” deve ser recolocado na medida em que ele “não se compõe de presentes”, da mesma maneira que o movimento “não se compõe de instantes”, visto que “os instantes são apenas suas paradas reais ou virtuais” (ID, p. 31, [p. 35]). Não se trata, portanto, da diferença entre dois mundos, mas da distinção de “dois sentidos de um único e mesmo movimento”.¹⁷⁸

Nessa direção, Deleuze coloca outra questão: “por que dar o nome de imediato àquilo que reencontramos?”, ao que lemos que “se a ciência é um conhecimento real da coisa” o que ela pode perder, caso não se deixe, segundo Bergson, penetrar pela filosofia, é a própria “diferença da coisa”, quer dizer, o que faz dela isto e não “outra coisa”. É nesse sentido que são denunciados os falsos problemas, pois o que se perde não são as boas soluções, mas a própria diferença, a singularidade, a nuance de cada coisa. Se o problema do ser é mau colocado, isso decorre de o fazerem, primeiramente, “uma generalidade, algo imutável e indiferente” e que só poderia, por isso mesmo, ser pensado em oposição ao “nada” e ao “não ser”, e, em segundo lugar, por se tentar “dar um movimento ao ser imutável assim posto” e colocá-lo no movimento da “contradição, ordem e desordem, ser e nada, uno e múltiplo” (ID, p. 32, [p. 36]). O ser, quando colocado nestes termos, é um “mau conceito”, pois “não passa de uma abstração”.

Essa segunda característica da intuição lança-nos, portanto, às questões sobre a singularidade e diferença de cada coisa e nos faz colocar os problemas de outro modo, isto é, nos tira de uma falsa problemática em que a pergunta era “por que alguma coisa ao invés de nada?”, para nos colocar em meio a um “por que isto ao invés de outra coisa?”. Estamos em meio às questões relativas ao que Bergson chamava de “*nuance*”:

Por que tal tensão da duração? Por que esta velocidade ao invés de uma outra? Por que tal proporção? E por que uma percepção vai evocar tal lembrança, ou colher certas frequências, umas ao invés de outras? Isso quer dizer que o ser é a diferença, e não o imutável ou o indiferente, tampouco a contradição, que é somente um falso movimento. O ser é a própria diferença da coisa (...). (ID, p. 32, [pp. 36-37])

¹⁷⁸ A respeito das relações entre passado e presente e do papel da memória como coexistência, ver: DELEUZE, G., *Bergsonismo*. Tr. br. de Luiz L. B. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012 (2ª edição), pp. 43-61. Sobre como coexistência do presente com um passado que se conserva em si mesmo possibilita a emergência do novo como diferença e o papel da memória, tanto na conservação do passado, quanto na criação do futuro, ver: MELO, D. A. S., *Memória social e criação: uma abordagem para além do modelo da representação*. 2010. 236 f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2010.

O imediato, portanto, é justamente “a identidade da coisa e de sua diferença” no sentido mesmo que a “filosofia a reencontra”. Tanto a ciência quanto a filosofia correm o risco de perder a diferença, seja por conceberem a coisa “como um produto e um resultado”, como o faz a ciência criticada por Bergson, seja por conceberem o ser como algo “imutável” que serviria de “princípio”, como o faz uma filosofia que também é criticada. O grande equívoco dessas duas formas de conhecimento assim operadas estaria no fato de tomarem “categorias práticas”, que são assim colocadas por estarem voltadas mais às nossas ações cotidianas que funcionam em função do que pode ou não ser útil num momento presente específico, como “ontológicas”, motivo pelo qual Bergson insiste na necessidade de distinguir as coisas por suas diferenças de natureza. É preciso reencontrar uma maneira de pensar e de perceber a coisa sem precisar referi-la a algo exterior segundo a qual ela deveria ser julgada e avaliada. É preciso desfazer-se das mediações que nos habituamos a utilizar para conceber as coisas e as relações.

E aqui vamos vendo, efetivamente, as dobras da distinção que abre o primeiro livro de Bergson, aquela entre espaço e duração, pois perguntar pela diferença da própria coisa, por sua nuance, é se questionar em que ela difere, não apenas das outras coisas exteriores a ela, mas sim por sua própria diferença interna. Trata-se de colocar os problemas mais em função do tempo que do espaço, na medida em que o espaço nos permite perceber as diferenças de grau, saber o que difere a coisa de uma outra coisa ou de tudo aquilo que ela não é conforme “a uma dialética da contradição”, mas o tempo, a duração, nos permite, por meio da operação da intuição como método, apreender a duração da coisa, seu “modo de durar”, sua qualidade, sua heterogeneidade, pois a própria duração “é o que difere, o que muda de natureza” ao durar, “o que difere de si mesmo” (**ID**, p. 34, [p. 38]).

A intuição, conforme a terceira característica destacada por Deleuze (**ID**, p. 34, [p. 38]) é, portanto, “um método que busca diferença”. É pela intuição que podemos separar o misto que nossa experiência nos propicia, separação esta feita quando buscamos “as ‘articulações do real’”, as diferenças de natureza que não estão “entre dois produtos” ou entre “duas coisas”, mas na própria coisa, nas “tendências que a atravessam”.

“A intuição é um método de divisão” (**B**, p. 11, [p. 17]), sendo ela que nos permite dividir, segundo as diferenças de natureza, o misto que nossa experiência nos propicia. Essa divisão não se dá de uma só vez ou ainda de uma vez por todas, pois se trata de aplicar o método a toda singularidade que se quer compreender, e, também, na medida em que o próprio misto não é resultado de uma falha em nosso conhecimento, mas faz parte da vida e de suas tendências. Nesse sentido, a questão não é que misturemos, por exemplo, tempo e espaço, mas

que não saibamos fazer a separação e acabemos por pensar no sentido de oposições, quer dizer, opondo tal mistura “a um princípio que se supõe ao mesmo tempo não espacial e não temporal, em relação ao qual espaço e tempo, extensão e duração” (B, p. 12, [p.17]) sejam apenas “degradações”.

É esse o sentido dos “célebres dualismos bergsonianos”, pois a proposta de sua filosofia é a divisão do misto conforme suas tendências, uma vez que só elas diferem por natureza e que é por meio desta distinção que podemos compreender de que modo “o misto combina a duração e a extensão definidas como movimentos, direções de movimentos”. Estamos em meio à segunda regra do método: “*Lutar contra a ilusão, reencontrar as verdadeiras diferenças de natureza ou as articulações do real*” (B, p. 12, [pp. 16-17], grifos do autor). Qual seria, no entanto, esta ilusão?

1.3 Intuição como método problematizante II

É no primeiro capítulo de *Matéria e memória*, aponta Deleuze, que podemos perceber a “complexidade do manejo da intuição como método de divisão” (B, p. 14, [p. 18]), e o trabalho aí desenvolvido por Bergson é o de separação da representação conforme as tendências que diferem por natureza e que a condicionam. Partindo de uma primeira pergunta sobre a possibilidade ou não de existência de tais diferenças e analisando o cérebro, Bergson nos diz que este é “uma ‘imagem’ entre outras imagens” e que não pode fabricar representações, na medida em que a percepção de um objeto é filtrada em função daquilo que nele nos é útil ou nos interessa. O cérebro, com efeito, “complica a relação entre um movimento recolhido (excitação) e um movimento executado (resposta)” (B, p. 14, [p. 19]), instaurando neste meio um intervalo no qual posteriormente as lembranças virão se intercalar. Mas, nesse ponto das análises, o que se destaca é que não existe diferença de natureza entre a “percepção da matéria e a própria matéria” (B, p. 15, [p. 19]), pois, uma vez que o intervalo permite uma seleção do objeto em função de nossos interesses, nós não teremos dele uma percepção que seria a soma de tudo o que ele é mais alguma coisa criada pelo nosso cérebro. Ao contrário, teremos sempre uma percepção do objeto menos tudo aquilo que nele não nos interessa.

Podemos agora dar o segundo passo e nos perguntarmos sobre “aquilo que vem preencher o intervalo cerebral”, ao que obteremos uma tríplice resposta: a afetividade, as lembranças da memória e a memória como contração da matéria. Trata-se da divisão de duas linhas diferentes, a saber, aquela da objetividade e aquela da subjetividade, tomadas como puras

para efeito de compreensão. A primeira linha nos coloca na matéria e na percepção, ao passo que a segunda nos insere na memória e na lembrança:

Em resumo, a representação em geral se divide em duas direções que diferem por natureza, em duas puras presenças que não se deixam representar: a da percepção, que nos coloca de *súbito* na matéria; a da memória, que nos coloca de *súbito* no espírito. (**B**, p. 16, [p. 20])

E a questão, como dizíamos anteriormente, não é a própria mistura, uma vez que esta “é a nossa própria experiência”, mas que se não soubermos “ultrapassar a experiência em direção às condições da experiência”, estaremos sempre em meio a falsos problemas. É importante destacar que se trata aqui de condições da experiência real e não de possíveis. A experiência, em Bergson, refere-se sempre à experiência vivida e é somente por meio dela que podemos acessar o outro sentido da própria vida e apreender a duração como um destes sentidos. Não se trata, como podemos ler em Worms (2010, p. 17), de dois mundos, ou da relação entre “a vida e um absoluto inatingível”; ao contrário, trata-se da realidade da vida como diferença na própria vida.

Para ultrapassarmos a experiência em direção às suas condições reais, precisamos aplicar o método da intuição de forma a atingirmos a precisão de que fala Bergson, aquela que permitirá à filosofia criar conceitos feitos sob medida e que convenham a cada coisa, não sendo, portanto, um conceito “mais amplo do que aquilo de que ele deve dar conta” (**B**, p. 19, [p. 23]). E esse processo, por sua vez, se dá na direção de dois movimentos: a “viravolta” e a “reviravolta”. O primeiro deles, a viravolta, é aquele que nos leva ao ponto no qual podemos encontrar efetivamente as diferenças de natureza, ao passo que o segundo, a reviravolta, é aquele que nos coloca no ponto no qual se dá a imagem virtual do ponto do qual partimos.

Trata-se de partirmos do misto que nos propicia nossa experiência, seguir as linhas que divergem por natureza e impeli-las “para além da viravolta”, esse ponto em que ela, ultrapassando nossa experiência, “nos força a pensar uma percepção pura idêntica a toda a matéria, uma memória pura idêntica à totalidade do passado” (**B**, p. 18, [p. 22]) e nos permite encontrar as articulações das quais as particularidades de nossa experiência real dependem. Em seguida, é preciso ainda seguir na direção em que estas linhas divergentes vão novamente se cruzar “para engendrar a coisa tal como nós a conhecemos” (**B**, p. 19, [p. 23]). Os dualismos não são, portanto, a palavra final da filosofia de Bergson, pois seu sentido, conforme lemos com Deleuze, é “dividir um misto segundo suas articulações naturais”, por meio de dois movimentos que comportam diferentes fases e *atos* da própria intuição, operando ora por *ampliação*, ora por

estreitamento e restrição, e atingir, então, o ponto virtual que nos propicia a “razão suficiente do misto” ao qual parecíamos estar condenados. Estamos em meio à regra complementar apontada por Deleuze: “*o real não é somente o que se divide segundo articulações naturais ou diferenças de natureza, mas é também o que se reúne segundo vias que convergem para um mesmo ponto ideal ou virtual*” (B, p. 21, [pp. 23-24], grifos do autor), regra esta que tem por função mostrar de que modo um problema bem colocado tende a resolver-se por si mesmo.

A terceira e última regra do método é aquela que, por fim, nos dá o sentido fundamental da própria intuição, na medida em que implica justamente o pensar em termos de duração. Deleuze a coloca da seguinte maneira: “*colocar os problemas e resolvê-los mais em função do tempo do que do espaço*” (B, p. 23, [p. 25], grifos do autor). Se tomarmos aqui a distinção principal colocada por Bergson, em *Os dados imediatos*, entre duração e espaço, seríamos levados a pensar que residiria aí a grande diferença de natureza, mas, se tomarmos com atenção os desdobramentos que surgiram ao longo da filosofia bergsoniana, veremos que a divisão é feita na própria duração, pois é ela que tem o “poder de variar qualitativamente em relação a si mesma”, enquanto o espaço comporta apenas diferenças de grau ao ser, ele mesmo, homogeneidade quantitativa. Nas palavras de Deleuze:

Quando dividimos alguma coisa conforme suas articulações naturais, temos, em proporções e figuras muito variáveis segundo o caso: de uma parte, o lado do espaço, pelo qual a coisa só pode diferir em grau das outras coisas e de *si mesma* (aumento, diminuição); de outra parte, o lado da duração, pelo qual a coisa difere por natureza de todas as outras e *de si mesma* (alteração). (B, p. 23, [p. 25])

É nesse sentido que lemos o exemplo do pedaço de açúcar utilizado por Bergson e retomado por Deleuze. Pensando no sentido do espaço, percebemos em que medida um pedaço de açúcar difere de tudo aquilo que ele não é, mas, se pensarmos no sentido da duração, perceberemos que esse mesmo pedaço de açúcar também difere de si mesmo em seu processo de dissolução. Existe “um ritmo de duração, uma maneira de ser no tempo” (B, p. 23, [p. 25]) que é própria desse pedaço de açúcar e que o faz diferente de si mesmo no próprio ato de dissolver-se, ao mesmo tempo em que minha percepção desse tempo revela também – e sobretudo – a existência de durações diferentes da minha, “durações que pulsam com outros ritmos” e que nos mostram que é somente aí que podem se dar as verdadeiras diferenças de natureza, ao passo que no espaço as diferenças se limitam a variações de grau. Podemos citar as duas multiplicidades e a forma como a definida como qualitativa é aquela que é também heterogênea, contínua, interna, de fusão, de discriminação qualitativa, enquanto a outra, a quantitativa, é também de exterioridade, de justaposição, descontínua, de discriminação

quantitativa, e perceber que a força da ideia de pureza na filosofia de Bergson se dá não no sentido de a atingirmos de fato, mas no sentido de que é por meio dela que podemos pensar as coisas de outra maneira. Em outros termos, é ao buscarmos as puras tendências que diferem por natureza que nos colocamos no duplo movimento da viravolta e da reviravolta da experiência e saímos do campo dos falsos problemas. É preciso, como diz Bergson (2011, p. 60), que a filosofia nos permita romper com nossa tendência de pensar mais em *coisas* do que em *progressos*.

A intuição não é, portanto, a duração. A intuição “já supõe a duração” (B, p. 1, [p. 09]), visto que nos permite acessar a diferença interna da coisa, isto é, aquilo que a difere não apenas de tudo que ela não é, mas também de que modo ela difere qualitativamente de si mesma. Após seguir as regras apontadas por Deleuze, podemos perceber também que a intuição é um movimento que nos permite sair de nossa própria duração e “reconhecer imediatamente a existência de outras durações acima ou abaixo de nós” (B, p. 25, [p. 26]), o que faz com que a própria duração não seja resumida a uma simples experiência psicológica. Ao mesmo tempo, sem a duração a intuição não operaria como método problematizante, quer dizer, não realizaria sua tarefa de “determinação dos verdadeiros problemas” (B, p. 25, [p. 27]).

Nessa direção, podemos retomar a pergunta relativa à segunda regra do método e à ilusão contra a qual é preciso lutar e veremos que, se em um certo sentido ela é inevitável, é porque ela é inseparável de nossa condição. Embora Bergson questione a forma como somos levados a pensar e agir em função de nossas necessidades, retendo das coisas aquilo que nos é útil e interessante, ou ainda a afinidade de nossa inteligência com o espaço e também a maneira pela qual o pensar por ideias gerais¹⁷⁹ recobre as verdadeiras diferenças de natureza, ele nos mostra também que estas questões são reais e se colocam justamente em função do espaço não ser apenas uma forma de nosso conhecimento que nos separa da realidade, mas também a própria realidade:

É verdade que esse conjunto de razões é ainda psicológico, inseparável de nossa condição. Devemos levar em conta razões mais profundas, pois, se a ideia de um espaço homogêneo implica uma espécie de artifício ou símbolo que nos separa da realidade, nem por isso se pode esquecer que a matéria e a extensão são realidades que prefiguram a ordem do espaço. Como ilusão, o espaço não está fundado somente em nossa natureza, mas na natureza das coisas. A matéria é efetivamente o “lado” pelo qual as coisas tendem a apresentar entre si e a nós mesmos tão somente diferenças de grau. (B, p. 26, [p. 27])

¹⁷⁹ “As ideias gerais são, portanto, representações de propriedades comuns a vários objetos, que nosso espírito forja, seja a partir de um fundamento nas coisas, seja a partir de suas próprias necessidades.” Cf.: WORMS, F., *Le vocabulaire de Bergson*. Paris : Ellipses, 2.000, p. 28. Tradução nossa.

Existe, portanto, um desdobramento da diferença original entre duração e espaço ao longo do percurso e produção das obras de Bergson que faz com que a duração seja “cada vez menos redutível a uma experiência psicológica”, assumindo seu caráter de “essência variável das coisas”, ao passo que o espaço também sofre alterações e vai assumindo seu lugar no ser, colocando-se como uma de suas direções e deixando de ser “redutível a uma ficção a nos separar dessa realidade psicológica” (B, p. 27, [p. 28]). E é nesse sentido que a intuição se coloca como método que nos permite superar as limitações impostas por nossa inteligência e retornar aos dados imediatos. Como veremos mais detalhadamente adiante, a inteligência, em função de sua própria constituição e relação com a matéria, está voltada a conhecer e dominar a matéria, sendo direcionada sempre em função da utilidade e da ação. Tendo em vista que nos é mais fácil agir sobre o imóvel, faz parte de seu funcionamento retirar do tempo a própria duração, retirar do movimento a própria mobilidade, fazendo que seja a intuição a responsável por operar em sentido contrário e nos permitir pensar cada singularidade em sua própria diferença, sem precisar de mediações que a avaliem em função de coisas exteriores a ela.

Este percurso nos permite mapear alguns pontos de ressonância entre os campos da filosofia e da educação, a fim de perceber de quais modos as alianças conceituais estabelecidas por Deleuze com Bergson, sobretudo no que se refere à intuição como método que desloca a atenção para os problemas postos em pauta por um fazer filosófico, nos permite levantar questionamentos sobre as relações entre saber e aprender, bem como sobre as relações entre professores e alunos, a partir de outros pontos de vista. Um resumo rápido do que vimos até aqui pode nos ajudar a apontar em quais direções a afirmação do aprender como um intensificador que abre caminhos inusitados entre extensividades pode nos lançar.

1.4 Ressonâncias com o campo da educação

Deleuze começa seu *Bergsonismo* com as 3 ou 5 regras do método da intuição, um método problematizante que rompe com a ideia de que o pensamento ama, quer e busca naturalmente o verdadeiro e que coloca em evidência a necessidade de deslocamento da atenção dedicada às soluções para os problemas. As soluções são descobertas à medida que os problemas são inventados e bem colocados, o que não quer dizer, contudo, que “só os problemas contam”, pois as soluções são fundamentais, mas são sempre determinadas “pelas condições pelas quais” um problema é “determinado como problema” (B, pp. 4-5, [p. 12]). Trata-se das relações entre sentido e problema:

Os professores sabem muito bem que é raro encontrar erros ou alguma coisa de falso nos "deveres" (salvo nos exercícios em que é preciso traduzir proposição por proposição ou então produzir um resultado fixo). O que mais se encontra são não-sensos, observações sem interesse e sem importância, banalidades tomadas como dizeres relevantes, confusão de "pontos" ordinários com pontos singulares, problemas mal formulados ou desviados de seu sentido: é este o pior e o mais frequente, todavia cheio de ameaças, destino de todos nós. (DR, pp. 198-199, [p. 149])

A filosofia, diz Deleuze, reconhece a importância do sentido, mas o trata ainda de modo insuficiente, pois o define como condição para o verdadeiro, mas, ao manter a própria condição como algo maior e superior àquilo que é condicionado, funda a verdade ao mesmo tempo em que torna o erro possível. Desse modo, é possível que uma proposição falsa seja ainda dotada de sentido. Ao dividir-se uma proposição entre sua expressão e aquilo a que tal expressão se refere, divide-se também o sentido criado por esta expressão e os valores de verdadeiro e falso que a preenchem, o que permite agregar valores como os do “não-sentido ou o do absurdo”, mas de modo que o verdadeiro e o falso continuam os mesmos e sempre circunscritos ao campo das soluções. Continua-se, portanto, a “justificar as maneiras de pensar tradicionais”, sem se dar conta de que a “verdade, sob todos os aspectos é caso de produção, não de adequação” (DR, pp. 199-200, [pp. 149-150]).

O sentido é aquilo que é exprimido por uma proposição, mas que não pode ser reduzido a um “objeto designado e nem ao estado vivido daquele que se exprime”. O sentido é produzido pela Ideia¹⁸⁰ (definida aqui como aquilo que percorre as faculdades quando estas estão em funcionamento discordante) e determina o que pode ser tido como verdadeiro ou falso, de modo que é possível afirmar que “temos sempre as verdades que merecemos em função do sentido daquilo que concebemos” (DELEUZE, 1976, p. 85). Como ressalta Zourabichvili (2016, p. 55), trata-se de “introduzir a diferença na própria verdade” e pensá-la não mais simplesmente em oposição ao falso, mas em avaliá-la segundo diferentes níveis ou graus, pois, como já alertava Deleuze em cocriação com Nietzsche, “conhecemos pensamentos imbecis, discursos imbecis inteiramente feito de verdades (DELEUZE, 1976, p. 72 apud ZOURABICHVILI, 2016, p. 55), de modo que a questão é diferenciar “verdades ‘baixas’ (reconhecimentos exatas) e verdades ‘elevadas’ (colocação de problemas)” e saber a quem serve cada um destes tipos:

Em outros termos, o modelo da reconhecimento não pertence de direito ao conceito de

¹⁸⁰ Em alguns momentos, a palavra Ideia será grafada com I maiúsculo para marcar uma diferença em relação à ideia como noção pré-definida pelo senso comum e acentuar, como veremos em nosso segundo capítulo, seu aspecto de percepção complexa que percorre, em velocidades infinitas, um plano intensivo pré-individual.

verdade, sendo apenas uma das determinações deste, de onde deriva a ideia de adequação, que supõe a preexistência de um objeto ao qual o pensamento vem igualar-se. Num nível superior, “verdadeiro” qualifica o ato de colocação de um problema, ao passo que “falso” já não designa uma reconhecimento malograda ou uma proposição falsa, mas um não-sentido ou falso problema, ao qual corresponde um estado que já não é o erro, mas a besteira, a bobagem e a tolice. (ZOURABICHVILI, 2016, pp. 55-56)

É preciso, portanto, perguntar pelo verdadeiro e pelo falso no nível dos problemas, pois são eles que “abrem um horizonte de sentido, e subtendem a criação de conceitos” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 48). É a problematização que determina o sentido daquilo que pensamos e do que nos damos como o que significa pensar. Nas palavras de Deleuze:

O sentido está no próprio problema. O sentido é constituído no tema complexo, mas o tema complexo é o conjunto de problemas e de questões em relação a que as proposições servem de elementos de resposta e de casos de solução. Todavia, esta definição exige que nos desembaracemos de uma ilusão própria da imagem dogmática do pensamento: é preciso parar de decalcar os problemas e as questões sobre proposições correspondentes, que servem ou podem servir de respostas. (DR, p. 204, [p. 152])

Lemos em Deleuze que, segundo Bergson, a importância que damos às soluções vem de um preconceito que nasce na escola, pois é neste espaço que o professor tem o papel de propor problemas cuja solução correta cabe aos alunos buscarem. Esse preconceito se estende por nossa vida social, de modo que nos acostumamos a ver as coisas em termos de verdadeiro e falso no nível das soluções, acreditando que os problemas já estão sempre dados e que, ao buscarmos as soluções, estaríamos pensando e criando. Acontece, no entanto, que tal visão nos coloca sempre no lugar da adaptação, da adequação a problemas que não são os nossos e nos faz acreditar que a liberdade e o pensamento estão circunscritos à descoberta da solução correta.

O que se coloca é a necessidade de reavaliação do próprio pensamento. Bergson (2006, p. 220) denuncia que as ciências e as filosofias transportam para o terreno de seus estudos o hábito cotidiano de pensar o imóvel, de tentar reconstruir o movimento pela sucessão de paradas, de tentar “reconstruir a realidade, que é tendência e, por conseguinte, mobilidade, com os perceptos e os conceitos que têm por função imobilizá-la”. A intuição, por sua vez, nos coloca na duração e nos permite pensar de outro modo e partir, dessa vez, da própria mobilidade. O pensamento efetuado única e exclusivamente pela inteligência é voltado para a vida em seu sentido mais pragmático, ocupado pela utilidade que as coisas podem ter para nós, quer dizer, é um pensamento interessado e destinado ao domínio, controle, uso, função, entre outras finalidades que são as da própria inteligência. Embora esses pensamentos sejam de vital

importância e ocupem a maior parte de nossos momentos, eles não são a última e mais importante forma do exercício do pensamento. Conforme Bergson:

Mas a verdade é que nosso espírito pode seguir o caminho inverso. Pode instalar-se na realidade móvel, adotar-lhe a direção incessantemente cambiante, enfim, apreendê-la intuitivamente. Para isso é preciso que se viole, que inverta o sentido da operação pela qual habitualmente pensa, que revire, ou antes, refunda incessantemente suas categorias. Mas desembocará assim em conceitos fluidos, capazes de seguir a realidade em todas as suas sinuosidades e de adotar o próprio movimento da vida interior das coisas. Apenas assim se constituirá uma filosofia progressiva, liberta das disputas que opõem as escolas, capaz de resolver naturalmente os problemas porque se terá libertado dos termos artificiais que foram escolhidos para pô-los. *Filosofar consiste em inverter a direção habitual do trabalho do pensamento.* (BERGSON, 2006, p. 221 – grifos do autor)

Essa problematização do pensamento também foi colocada por Deleuze em seus estudos com outros autores, como, por exemplo, Nietzsche e Espinosa, e perpassa o conjunto de sua obra, colocando-se como problema de sua própria filosofia. Em nossas pesquisas de mestrado, tivemos a oportunidade de trabalhar com o bom encontro Deleuze-Espinosa-Nietzsche e vimos que na afirmação do corpo no exercício do pensamento, estão implicadas as denúncias da consciência, dos valores morais e das paixões tristes, mas que estas não se reduzem a um simples gosto pela crítica, sendo feitas sempre em proveito de algo, a saber, da alegria, de uma ética estabelecida nos encontros e do próprio pensamento¹⁸¹. Com Espinosa e Nietzsche, Deleuze nos questiona sobre “o que pode um corpo” e de que modo o “tomar o corpo como modelo”¹⁸² pode nos colocar em meio a outras maneiras de pensar e conseqüentemente de viver. Trata-se, em meio a estas alianças conceituais, da afirmação de uma filosofia prática que destaca a importância dos encontros como forças capazes de “fazer do pensamento algo ativo e absolutamente ativo”¹⁸³.

Do mesmo modo, a afirmação da necessidade de uma violência que opere uma inversão no sentido que estamos habituados a pensar, é um tema que lemos em Bergson e que se coloca também a Deleuze, não apenas em seus encontros com o próprio Bergson, ou com Espinosa e Nietzsche, mas também com Proust, por exemplo, quando o filósofo percorre os mundos da *Recherche* e nos mostra que é sempre por meio de encontros que o herói é impelido a decifrar os signos, e que são estes encontros e o que aí se passa que o forçam a pensar. Ainda

¹⁸¹ ZEPPINI, P. S., *Deleuze e o Corpo: articulações conceituais entre Deleuze Nietzsche e Espinosa em função da problemática do corpo*. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

¹⁸² Cf. DELEUZE, G. *Spinoza – philosophie pratique*, Paris : Minuit, 1981. *Espinosa – Filosofia prática*, tr. br. de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

¹⁸³ Cf. DELEUZE, G., *Nietzsche et la philosophie*, Paris : PUF, 1962. *Nietzsche e a filosofia*, tr. br. de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976.

em companhia dessa obra, podemos lembrar que, ao comer a *madeleine*, o herói da *Recherche* é lançado em uma suspensão do tempo em que as divisões entre passado e presente se misturam de tal maneira que ele vive um instante de eternidade que o força a pensar. Embora existam divergências, sublinhadas inclusive por Deleuze¹⁸⁴, entre as concepções de tempo para Proust e para Bergson, esta experiência do herói da *Recherche* nos parece uma boa imagem para pensar de que modo um encontro pode nos fazer sentir a duração que escorre em nós e nos lançar a um funcionamento da memória diferente daquele que comumente experimentamos. De acordo com Bergson:

A duração interior é a vida contínua de uma memória que prolonga o passado no presente, seja porque o presente encerra distintamente a imagem incessantemente crescente do passado, seja, de forma mais provável, porque testemunha, por sua contínua mudança de qualidade, a carga sempre mais pesada que arrastamos atrás de nós à medida que envelhecemos mais. Sem essa sobrevivência do passado no presente, não haveria duração, mas apenas instantaneidade. (BERGSON, 2006, pp. 207-208)

É importante lembrar, contudo, que a duração é um sentido da vida que não pode ser apreendido por um único conceito, por metáforas, por comparações ou mesmo por uma única imagem que se pretenda completa. A duração “se faz continuamente”, é vivida, e um conjunto de imagens, ainda que múltiplas e variadas, não é capaz de substituir a intuição da duração, mas pode “dirigir a consciência para o ponto preciso no qual há uma certa intuição a aprender” (BERGSON, 2006, p.192). É, portanto, no sentido da existência de um passado puro e de uma duração contínua e não compartimentalizada entre passado e presente que tomamos a imagem proustiana para pensar alguns aspectos da duração bergsoniana.

Uma outra crítica feita por Bergson é a um certo tipo de fazer filosofia que parte de conceitos já formados e abstratos para buscar compreender a coisa, operando um jogo dos opostos que pode sempre ser aplicado, mas que não nos faz conhecer efetivamente a coisa. Para um pensar efetivo, é preciso inverter o funcionamento habitual da inteligência, inversão esta que só poderia ser operada pelo trabalho da intuição:

Pensar consiste normalmente em ir dos conceitos às coisas e não das coisas aos conceitos. Conhecer uma realidade, no sentido usual da palavra “conhecer”, é tomar

¹⁸⁴ A esse respeito, conferir DELEUZE, G., *Bergsonismo*. Trad. br. de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012, p. 50. Texto de nota de rodapé: “É este também o ponto que comportaria uma comparação entre Bergson e Proust. Suas concepções de tempo são extremamente diferentes, mas ambos admitem uma espécie de passado puro, um ser em si do passado. É verdade que, segundo Proust, este ser em si pode ser vivido, experimentado a favor de uma coincidência entre dois instantes do tempo. Mas, de acordo com Bergson, a lembrança pura ou o passado puro não são do domínio do vivido: mesmo na paramnésia vivemos tão somente uma imagem lembrança.”

conceitos já prontos, dosá-los e combiná-los entre si até obter um equivalente prático do real. Mas não se deve esquecer que o trabalho normal da inteligência está longe de ser desinteressado. (...). Investigamos até que ponto o objeto a conhecer é *isto* ou *aquilo*, em que gênero conhecido ele entra, que espécie de ação, de manobra ou de atitude ele deveria nos sugerir. (BERGSON, 2006, pp. 205-206. Grifos do autor.)

Não se trata, contudo, de estabelecer uma nova oposição entre inteligência e intuição, como teremos a oportunidade de trabalhar mais detalhadamente em nosso terceiro capítulo, mas de questionar um funcionamento ordinário do pensamento com o intuito de aprender diferentes formas de pensar, determinar suas diferenças e reafirmar a importância de um exercício extraordinário do pensamento. Não se trata também de instaurar uma simples oposição entre ordinário e extraordinário no seio do próprio pensamento, pois tanto Bergson quanto Deleuze afirmam que são dois tipos, dois modos de pensar que fazem parte da vida. Trata-se, isto sim, de questionar uma determinada imagem do pensamento que privilegia – e talvez possamos mesmo dizer que apresenta e determina – como única, uma maneira de pensar que fixa, que imobiliza e que não nos permite pensar a própria vida como realidade movente, cambiante, constituída de variabilidades e diferenças.

A intuição como método é problematizante e nos permite reverter esta imagem dogmática do pensamento, uma vez que impele “a inteligência a voltar-se contra si mesma” (B, p. 11, [p. 16]) e operar também no sentido da duração, forçando um pensamento habituado a buscar os pontos de parada, o imutável e o mesmo, a se colocar no movimento da vida, a reconciliar verdade e criação no nível dos questionamentos vitais que gritam em cada singularidade. A vida é mudança, é diferenciação de si mesma no escorrer de um tempo que não é homogêneo e que introduz sempre indeterminação em seu processo. Como podemos, então, seguir propondo modelos educativos que reconhecem a importância do aprender, mas sempre às custas de reduzi-lo à condição de preço a ser pago para se atingir o saber como objetivo final? Podemos ler em Deleuze:

Tentativas pedagógicas procuraram obter a participação de alunos, mesmo muito jovens, na confecção de problemas, em sua constituição, em sua posição como problemas. Ainda mais, todo mundo "reconhece" de certa maneira que o mais importante são os problemas. Mas não basta reconhecê-lo de fato, como se o problema fosse tão-somente um movimento provisório e contingente, fadado a desaparecer na formação do saber, e que só devesse sua importância às condições empíricas negativas a que se encontra submetido o sujeito cognoscente; é preciso, ao contrário, levar esta descoberta ao nível transcendental e considerar os problemas não como "dados" (data), mas como "objetidades" ideais que têm sua suficiência, que implicam atos constituintes e investimentos em seus campos simbólicos. (DR, p. 206, [p. 154])

O problema funciona, nessa perspectiva, como ponto de articulação que introduz a

diferença fundamental entre saber e aprender, pois o saber está do lado dos resultados, daquilo que deve ser adquirido e conservado, acumulado e acrescentado, e a mudança e o movimento ficam reduzidos – em propostas pedagógicas que sobrevalorizam um certo tipo de conhecimento dominado por modelos apaziguadores¹⁸⁵ - ao papel de ponte que serve apenas para conduzir de um lugar ao outro, a um “intermediário entre o não-saber e o saber” (**DR**, p. 215, [p. 160]) ou entre um saber menor e outro saber maior. Por outro lado, o aprender se dá na duração, neste tempo das multiplicidades qualitativas em que só existe continuidade na mudança e que funciona sempre como um limite no sentido de que um novo elemento não o torna maior, mas diferente. É evidente que o processo de um aprendizado funciona em certo sentido e que tem um alvo como ponto de atração das diversas atividades que o povoam. O saber faz parte do processo, mas o aprender não pode ser a ele reduzido. É preciso deslocar a atenção para os questionamentos vitais que pedem passagem, pois resolver “é sempre engendrar as descontinuidades sobre fundo de uma continuidade funcionando como Ideia” (**B**, p. 211, [p. 157]), e, nesse sentido, as soluções são como pontos de parada que não subsumem o complexo movimento do aprender.

Trata-se, com efeito, “de romper com um longo hábito” que concebe o problemático “como uma categoria subjetiva de nosso conhecimento”. O problema não é um momento que marca “a imperfeição de nossa conduta” ou uma triste condição “de não saber de antemão e que desapareceria com o saber adquirido” (DELEUZE, 1974, p. 57). O problema não desaparece em suas soluções; ao contrário, ele persiste e insiste nas soluções que o recobrem, pois, ao mesmo tempo em que ele é determinado à medida em que é resolvido, sua solução não o esgota, visto que sua determinação marca também a gênese de sua solução (**DR**, p. 2012, [p. 158]). Um problema pode sempre ser reativado ou relançado em função de um reordenamento dos elementos que lhe conferem sentido, quer dizer, das condições de sua posição. Enquanto o saber se coloca do lado da “calma posse de uma regra das soluções” (**DR**, p. 214, [p. 159]), o aprender é o articulador que abre a atualidade das soluções à virtualidade de um campo problemático.

A afirmação do problema como aquilo que força o pensamento a sair de um funcionamento despotencializado pelos modelos da representação e da reconhecimento, bem como

¹⁸⁵ No combate entre caos e pensamento operados pela filosofia, ciência e artes e que restauram, em seus próprios encontros intensivos, a possibilidade da criação em cada uma dessas diferentes frentes, existe, entre os perigos de se recair na opinião da qual se queria sair e aquele da precipitação no caos que se buscava enfrentar, um terceiro perigo destacado por Orlandi (2011) como operante em algumas práticas de ensino: “*aquele que consiste em evitar o confronto com a variabilidade caótica através da acomodação do corpo e/ou do espírito a modelos de vida, a modelos de conduta, a modelos conceituais, a modelos científicos, a modelos estéticos e assim por diante*”. Cf. ORLANDI, L., “Deleuze – entre caos e pensamento”, In: AMORIM, A. C.; GALLO, S. e OLIVEIRA JR, W. M. (orgs.) *Conexões – Deleuze e Imagem e Pensamento*. Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011, págs. 145-154.

suas consequências de redefinição das concepções de erro e de saber, também é operada por Zourabichvili (2016, pp. 41 e 42) que destaca a forma como a valorização do saber, quando feita em detrimento do aprender, circunscreve o pensar a uma capacidade de enquadrar a realidade em categorias que tudo submetem à identidade e à sua forma homogênea e permanente, dando ao próprio pensamento a função de “pensar apenas aquilo que tenha passado de antemão pelo crivo do Mesmo”. O rompimento com esta imagem dogmática afirma a potência criadora do pensamento na medida em que ele é retirado de uma função que o limita a “um processo provisório” no qual ele “ele dura exatamente o tempo que investimos para reconhecer”.

Esse deslocamento da importância dada quase que exclusivamente ao saber como algo pronto que deve ser adquirido ou como um lugar ideal a ser atingido, para o aprender como processo que potencializa o movimento de diferenciação de si mesmo existente em cada singularidade, permite-nos recolocar as inquietações que ocupam o campo da educação não apenas no que se refere ao aprendiz, mas também naquilo que concerne ao professor. Se a importância de um encontro educativo não se assenta exclusivamente sobre a informação de que o professor dispõe e deve transmitir ao aprendiz, mas é direcionada também ao campo problemático que se coloca e em relação ao qual cada forma de pensamento se organiza para enfrentá-lo, o próprio professor pode se lançar à tarefa de “dar um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe” (P, p. 190, [p. 173]), levando os diferentes partícipes a viverem a experiência de uma busca ativa pelos elementos que lhes permitam retornar do caos com algo que os ajudem a pensar, seja por conceitos, seja por funções ou por sensações.

A respeito das relações entre professor e aluno, Hélio Cardoso Júnior (2006) escreve um belo artigo sobre como estas se estabelecem em meio a uma amizade pensada em termos deleuze-guattarianos e pautada na confiança como elemento que permite tanto o professor entrar em um “devir-mestre” quanto o aluno colocar-se no movimento de um “aluno-bumerangue”, de modo que ambos saiam modificados dessa aventura cheia de imprevisíveis¹⁸⁶. Lembrando duas posturas pedagógicas de fácil reconhecimento nas vivências escolares contemporâneas, Cardoso Jr. diz que tanto o aluno que supostamente possui um “pensamento

¹⁸⁶ Pensando a relação pedagógica como exterior a seus termos, Cardoso Jr. (2006) afirma que o professor entra num devir-mestre porque algo se passa *entre* o professor e o aluno, modificando a ambos. Nesse contexto de uma relação que é exterior tanto ao professor quanto ao aluno, o aluno reconcilia-se com sua solidão e pode retornar à aula depois de percorrer outros mundos e outras paisagens, de modo que seu percurso, como aquele de um bumerangue, já não mais responde às condições de seu lançamento. “*Nesse sentido, Deleuze considerava bons alunos de filosofia, mesmo os não-filósofos, loucos e drogados que freqüentavam suas aulas, pois eles lhe devolviam, posteriormente, as questões lançadas, mas com acréscimos de forças de mundos desconhecidos ou estranhos para o mestre*”. Cf.: CARDOSO JR., H., Pensar a pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, Vol. 30, n. 1, jan./jun. 2006, pp. 37-52. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23000>. Último acesso em 15 de novembro de 2016.

natural e isento de pressupostos”, o qual exigiria do professor fiscalizar a naturalidade de um aprender que parte de uma boa-vontade em afinidade com o verdadeiro, quanto o aluno que “já nasce predeterminado por uma cultura em ressonância com certo amadurecimento sensório-motor”, o qual exigiria do professor aproveitar-se da “*bagagem* do aluno” para levá-lo a “colocar em ação os pressupostos que sua imersão cultural lhe confere potencialmente”, estão enclausurados em pedagogias ou metodologias educacionais incapazes de prescindir dos pressupostos:

A diferença entre ambos é que o segundo, um aprendiz *informado*, possui pressupostos objetivos e públicos. O professor pode reconhecer quais as bases de seu aprendizado e até consegue, dependendo do ponto de vista pedagógico, anular seus pressupostos para que ele retorne ao estágio incipiente, talvez mais desejável, de acordo com o caso, de um aprendiz *informe*. Quanto a este, o nosso primeiro personagem, quer o professor o desvalorize como o inculto, quer o valorize como a tábula rasa de todo aprender, não é totalmente correto dizer que sua abertura para a aula não tenha pressupostos. Acontece que, ao contrário do outro, seus pressupostos são implícitos ou subjetivos. O seu pressuposto é que ele aprende o que todo mundo sabe e que ninguém pode negar, por isso o professor pode ser, de fato, o mestre que transmite regras e conhecimentos prontos a serem acumulados pelo aluno, sem muitos percalços além daqueles que se pode evitar com a disciplina e as técnicas mnemônicas apropriadas. (CARDOSO JR., 2006, p.46)

Para romper esta clausura entre “o aprendiz informe e o informado”, Cardoso Jr. propõem pensar um aprendiz destituído de pressupostos para, a partir deste personagem que “coloca na impotência o ponto de partida de todo aprender” e que se nega a “aprender o que se espera de todo mundo”, desenvolver uma outra imagem do que seja aprender e ensinar.¹⁸⁷

O que está em jogo, sob nosso ponto de vista, é recolocar as relações entre professor e aluno a partir de uma dupla exigência, qual seja, a de repensar as próprias relações estabelecidas entre saber e aprender e também de redefinir os personagens professor e aluno em função de serem singularidades em constante diferenciação de si mesmas, e não como sujeitos essenciais formados ou em formação. No que se refere ao primeiro polo desta dupla exigência, temos trabalhado na perspectiva de pensar o aprender como movimento, como passagem entre um pensar/agir ordinário e outro extraordinário, que se faz em função de

¹⁸⁷ Em ressonância com essa proposta, parece interessante conferir o trabalho de Charbonnier e a forma como esse autor lê a crítica de Deleuze à besteira como um duplo movimento em que, primeiramente, se tem uma imagem do idiota como um simples reproduzidor do senso comum, mas, em um segundo momento, tal imagem sofre uma reviravolta e apresenta um Idiota como possibilidade de um pensar efetuado em suas relações com o impensado. Cf.: “*Deleuze est le philosophe qui a pris au sérieux ce problème de la bêtise. (...) C’est à partir de Différence et répétition que la bêtise prendra une forme mois effrayante: loin d’être l’ennemi de la pensée, elle en deviendra le fond, ou plutôt le sans fond. Viendra ensuite le personnage conceptuel de l’Idiot, véritable arpenteur de champs problématiques, et opposé à l’Idiot cartésien. En fait, Deleuze oppose une bêtise transcendante, qui est condition de possibilité des problèmes, à la sottise qui est le règne des solutions donc de l’opinion*”. Charbonnier, S., *Deleuze pédagogue, la fonction transcendante de l’apprentissage et du problème*. Paris: L’Harmattan, 2009, pp. 92-93.

problemas que se colocam, tema que nos acompanhará ao longo de todo nosso trabalho. Quanto ao segundo dos polos, precisaremos estudar com mais calma a forma como Deleuze concebe a noção de indivíduo como multiplicidade qualitativa que se divide mudando de natureza, trabalho que empreenderemos logo adiante. Não obstante, já podemos indicar que o aprender funciona por disparação, impulsionando um movimento de diferenciação de si que é recomeçado a cada encontro problemático. Nada pode passar por um processo de aprendizado sem sofrer mudanças, o que serve ao professor, ao aluno, ao conteúdo em questão, ao tempo transcorrido, às maneiras de pensar e aos modos de viver.

Antes, contudo, gostaríamos de salientar que é por sua potência de criação de modos de vida que podemos também afirmar o aprender como operador intensivo de um fazer teórico-prático, pois ele funciona como passagem, como deslocamento entre experiências puramente extensivas e experiências intensivas nas quais questionamentos vitais se impõem de tal modo que um estudo teórico cria maneiras de viver, do mesmo modo que uma questão pragmática pode criar a necessidade de se buscar outras teorias. A questão é desembaraçar-se dos modelos e do funcionamento de uma imagem que esmaga o próprio pensamento e o despontencializa, modelos estes que se alimentam de um oposicionismo que coloca a teoria sempre do lado das ideias prontas e a prática do lado das sistemáticas de aplicação. O pensamento é topológico e funciona por colocação de problemas, rompendo as fronteiras entre teoria e prática, na medida em que prescindem dos modelos e as transforma sempre em ações, construções e intervenções que operam de modos distintos, mas que têm a vida e a criação de maneiras de viver como ponto de atração.

Essa implicação do professor na elaboração de um curso que deixa de funcionar como lugar e tempo de uma simples transmissão de informações que resultariam na aquisição de um saber por parte do aluno, para transformar-se no processo em que ambos são levados a colocarem seus próprios problemas, pode ser observada e sentida nos cursos de Deleuze a que temos acesso e também em algumas entrevistas por ele concedidas. Em passagens do *Abecedário*, nas aulas sobre Espinosa ou sobre cinema, por exemplo, é possível perceber que Deleuze está tomado de tal modo pelos problemas que busca responder que o aprender e o fazer aprender estão conectados por um tipo de engrenagem que coloca todo o conjunto em movimento. É o que destaca Schérer sobre a arte de Deleuze para “ensinar e fazer com que se aprenda”, lembrando-nos inclusive sobre o duplo sentido do verbo “*apprendre*” na língua francesa¹⁸⁸. Segundo esse autor, na própria repetição dos vídeos e áudios das aulas de Deleuze,

¹⁸⁸ Em francês, o verbo *apprendre* difere um pouco de sua tradução mais imediata ao português como *aprender*, pois, na língua francesa, ele serve tanto para se referir ao ato de adquirir um conhecimento quanto ao de ensinar

é possível ser impregnado sensível e afetivamente por sua voz e gestos de uma maneira que ultrapassa um simples repetir empírico e nos abre a “possibilidade de se dar conta do que quer dizer, partindo dele, ‘aprender’”, este ato que se faz sempre em movimento, que “nunca se encerrará na aquisição de um saber, mas que consiste em um processo a ser incessantemente recomeçado” (SCHÉRER, 2005, pp. 1184-1185).

É possível afirmar, nesse sentido, a presença de uma inquietação na filosofia deleuzeana no que concerne aos problemas e à forma como estes determinam a imagem do que nos damos do que significa pensar. É em função da forma como se coloca em meio a campos problemáticos e que seleciona os problemas postos em pauta, que cada filósofo cria sua filosofia. Existe um conjunto de postulados e pressupostos que caracterizam aquela que Deleuze nomeou de imagem dogmática do pensamento, que, apesar de percorrer diferentes períodos históricos e de ser trabalhada diferentemente por vários filósofos, opera sempre no sentido da afirmação de que todos os seres humanos pensam e sabem o que significa pensar, que o pensamento é sempre orientado na direção do verdadeiro e que basta uma boa vontade daquele que pensa para se pesar bem e encontrar a verdade, mas que em função de ilusões e obstáculos existentes é preciso criar um método que permitirá a todos conhecerem a verdade.

À medida que Deleuze critica cada um dos oito postulados dessa imagem do pensamento em *Diferença e repetição*, ele aponta possíveis saídas que colocariam em funcionamento uma imagem do pensamento sem imagem¹⁸⁹, quer dizer, uma outra maneira de dizer o que pode o pensamento traçado a partir da diferença.¹⁹⁰ É por isso que é preciso partir

algo a alguém: “*Acquérir par l'étude, par la pratique, par l'expérience une connaissance, un savoir-faire, quelque chose d'utile : Apprendre l'anglais. Un enfant qui apprend facilement. / Enseigner à quelqu'un quelque chose, lui faire acquérir une connaissance, un savoir-faire, une expérience : Il essayait de leur apprendre le dessin*”. Dictionnaire Larousse, versão eletrônica disponível em: <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprendre/4746?q=apprendre#4720>>. Último acesso em 15 de novembro de 2016.

¹⁸⁹ “O pensamento que nasce no pensamento, o ato de pensar engendrado em sua genitalidade, nem dado no inatismo nem suposto na reminiscência, é o pensamento sem imagem”. Cf.: DELEUZE, G., *Diferença e repetição*. Trad. Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 161. A respeito da noção de um pensamento sem imagem, Charbonnier (2009) assinala que existe um movimento em Deleuze que começa na crítica à imagem dogmática do pensamento e chega à afirmação de que todo pensamento tem uma imagem, de modo que a questão que a ele se coloca como pesquisador é perceber quais pontos lhe permitem falar de uma imagem deleuzeana do pensamento. Cf.: Charbonnier, S., *Deleuze pédagogue, la fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*. Paris : L'Harmattan, 2009, pp. 149-160.

¹⁹⁰ Segundo Deleuze e Guattari, a crítica deve ser sempre feita em função de uma criação, caso contrário ela permanecerá no domínio da comunicação e da discussão, animadas pelo ressentimento. Cf. DELEUZE; GUATTARI, *O que é a filosofia?*, pp. 41-42: “Nada é menos exato e, quando um filósofo critica um outro, é a partir de problemas e de um plano que não eram aqueles do outro, e que fazem fundir os antigos conceitos, como se pode fundir um canhão para fabricar a partir dele novas armas. Não estamos nunca sobre o mesmo plano. Criticar é somente constatar que um conceito se esvanece, perde seus componentes ou adquire outros novos que o transformam, quando é mergulhado em um novo meio. Mas aqueles que criticam sem criar, aqueles que se contentam em defender o que se esvaneceu sem saber dar-lhes forças para retornar à vida, eles são a chaga da filosofia”.

dessa crítica para poder liberar o pensamento de uma imagem que define, de modo deformante, o que significa pensar, pois, se a diferença é submetida à “identidade no conceito, à oposição na determinação do conceito, à analogia no juízo, à semelhança no objeto” (DR, pp. 179-180, [p. 136]), o pensar fica limitado à repetição do que já foi dito e não se exerce em sua máxima potência, que reside justamente na sua capacidade de recomeçar.

É o trabalho de noologia que Deleuze e Guattari explicitam em *Tratado de Nomadologia: A Máquina de Guerra*, (MP 1997, p. 46) fazer o “estudo das imagens do pensamento e sua historicidade”, buscando, para cada filósofo com o qual se encontra, de que modo o que ele se dá como o que pode ser pensado “guia a criação dos conceitos” (P, p. 203, [pp. 185-186]) que compõem a sua filosofia. Tal tarefa, contudo, só pode ser empreendida ao inquerir-se quais são os questionamentos vitais que se impuseram a cada um deles. As imagens são criadas tanto quanto os conceitos, e, para criar novas formas de se organizar para enfrentar o caos – este inimigo e aliado do pensamento (Cf. ORLANDI, 2011, p. 150) –, é preciso reconhecer o funcionamento das imagens tradicionais do pensamento ao mesmo tempo em que se traça outra maneira de colocá-lo em movimento.

Essas relações entre a crítica a uma imagem do pensamento que não concebe os conceitos como criação e a necessidade de se deslocar a importância dada às soluções para os problemas não se limitam aos postulados trabalhados por Deleuze em *Diferença e repetição* nem ao seu estudo da intuição como método do bergsonismo, mas fazem parte também da proposta deleuze-guattariana de uma pedagogia do conceito, noção que aparece em *O que é a filosofia?*¹⁹¹ e que coloca a análise das condições da criação conceitual como uma forma de resistência da filosofia perante seus rivais.

Em ressonância com nossos objetivos atuais, parece interessante investigar de que modo o sentido pedagógico do conceito constitui um elemento necessário a essa resistência. Trata-se de investigar de que forma as relações entre colocação de problemas e criação de conceitos podem ser ditas pedagógicas, e se isso nos lança a outras formas de pensar a educação

¹⁹¹ Como destaca La Salvia (2015), a primeira vez que a noção “pedagogia do conceito” apareceu foi, com efeito, em um artigo de Deleuze chamado *Les conditions de la question: qu'est-ce que la philosophie?*, publicado pela revista *Chimères*. Contudo, foi apenas na obra produzida com Guattari que ela apareceu mais vezes, criando melhores condições de realização e um estudo mais sistemático. Cf.: LA SALVIA, A. L. *A extração de problemas de uma pedagogia do conceito*. 2015. 214 f. Tese (doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015, p. 5.

1.4.1 Pedagogia do conceito e resistências problematizantes

Ao longo do percurso intelectual de Deleuze, é possível observar a passagem de uma noção de conceito como dado - que representa um mundo possível e imutável -, para outra que o toma como criação – móvel e flexível -, oferecendo as condições necessárias para a elaboração da noção de pedagogia do conceito que funcionará “na análise das condições de criação de conceitos” e ganhará “relevância ao apontar para uma construção que efetivamente pensa a diferença em si mesma” (LA SALVIA, 2015, p. 29). Cada tipo de conceito corresponde a diferentes formas de pensar e de definir o que significa pensar. Não se trata, nesse sentido e como salienta Bianco (2005, p. 1293), de tomar a pedagogia do conceito como “uma prática pedagógica que utiliza o conceito como seu instrumento privilegiado”, mas do sentido pedagógico que faz parte do próprio conceito como ato do pensamento:

Antes de tudo, parece-me particularmente importante chamar a atenção sobre o “do”, ou seja, sobre o genitivo que liga o substantivo “pedagogia” ao substantivo “conceito”. É essencial compreender que por “pedagogia do conceito” não devemos entender uma prática pedagógica que utiliza o conceito como o seu instrumento privilegiado, mas um tipo particular de conceito que é pedagógico por natureza. Em suma, não é tanto o conceito que é *da* pedagogia, mas é, sobretudo, a pedagogia, a “pedagogicidade”, que é *do* conceito, tanto que Deleuze e Guattari falarão também do “estatuto pedagógico do conceito”. (BIANCO, 2005, p. 1293)

Em ressonância com estudos feitos em companhia de Deleuze e de Bergson, podemos dizer que se trata da potência educativa do próprio conceito na medida em que este, ao não buscar mais responder à questão *o que é?*, a essência ou o resultado da coisa, mas, ao contrário e como diria Bergson, pensar em *progressos* e buscando as *nuanças*, ou como diria Deleuze, questionar *o quando*, *o como* e *o de que maneira* nos lança a outro tipo de pensamento. O conceito é *assinado e datado* porque é criação singular que se dá em função dos problemas que se impuseram ao filósofo. Não se trata, portanto, de uma qualidade restrita a um conceito ou a uma filosofia específica, pois a pedagogia do conceito é uma “idade do conceito” e a única que nos permite sair dos Universais, do jogo de opostos, que, como afirma Bergson, são extremamente largos e podem servir a qualquer realidade, assim como nos alertam Deleuze e Guattari, nos impedir de cair no desastre absoluto do mundo das opiniões.

Parece interessante, então, perguntar: não seria este também o papel da própria educação? Não existiria na educação a potência de nos colocar em meio às diferentes formas do pensamento, lançando-nos à experiência de outras imagens do pensamento e nos forçando a pensar efetivamente o que tem significado, em nossos dias atuais, pensar? De que modo a educação pode operar formas de resistência ao mundo das opiniões e a esta imagem dogmática

que despotencializam o pensamento e o reduzem ora a simples atos de reconhecimento e a procura da melhor forma de adaptação aos problemas e soluções já dados, ora a formas de comercialização de produtos e serviços? Como fazer funcionar, nas experiências mais cotidianas, uma educação problematizante e auto-problematizante?

Segundo La Salvia (2015), a pedagogia do conceito tem a dupla tarefa de dar consistência a uma definição de filosofia como criadora de conceitos e de escapar dos conceitos do marketing. Conforme esse autor, o trabalho de crítica à imagem dogmática do pensamento, desenvolvido por Deleuze ao longo de obras anteriores, permite aos autores de *O que é a filosofia?* colocarem a pedagogia do conceito não apenas como uma forma de estudar a história da filosofia a partir do campo problemático de cada filósofo, e assim lançar uma nova imagem do pensamento, como também determinar as relações entre filosofia e criação de um modo diferente daquele feito por filósofos que remeteram a “criação a uma pura subjetividade” (QPh?, p. 17, [p. 21]). Ao “analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares”, a pedagogia do conceito oferece à filosofia a possibilidade de resistir a estes três rivais: àqueles “que não se ocuparam o bastante com a natureza do conceito como realidade filosófica”¹⁹², àqueles que os tomaram como criação, mas os mantiveram a serviço de um espírito absoluto, e àqueles que ligaram a criação conceitual aos interesses do marketing e da venda de produtos.

Os dois primeiros rivais podem ser ditos internos à própria filosofia, ao passo em que o marketing funciona fora do campo da filosofia, mas se mostra “o fundo do poço da vergonha” quando “as disciplinas da comunicação apoderaram-se da própria palavra conceito e disseram: é nosso negócio, somos nós os criativos, nós somos os *conceituadores!*” (QPh?, p. 16, [p. 19]). Esse rival é poderoso, pois, além de estar espalhado e entranhado na sociedade, ele capturou a relação entre conceito e acontecimento para realocá-la num funcionamento comercial, quer dizer, ele transformou o conceito num “conjunto das apresentações de um produto” e limitou o acontecimento à “exposição que põe em cena apresentações diversas”. Podemos ler com La Salvia:

¹⁹² La Salvia mostra, no capítulo 1 de sua tese, como a primeira incidência do termo pedagogia do conceito na introdução de *O que é a filosofia?* traça os contornos gerais do que podemos chamar de “inimigos” dessa idade do conceito. O autor afirma que “aqueles que não se ocuparam o bastante com a natureza do conceito como realidade filosófica”, que aparecem na passagem das páginas 20 e 21 da tradução brasileira *O que é a filosofia?* são os que fazem uma imagem dogmática do pensamento. A esse respeito, ver: LA SALVIA, A. L. *A extração de problemas de uma pedagogia do conceito*. 2015. 214 f. Tese (doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015, pp. 23-24. Ver também: DELEUZE, G. GUATTARI, F., *O que é a filosofia?*. Tr. Br. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997, pp. 20-21.

Os perigos do *marketing* são os “universais de comunicação” que eles transmitem, seja na TV ou no *outdoor*. O que se vê ou lê é que tal carro lhe proporciona mais liberdade, ou que determinado macarrão lhe dará novas sensações no jantar de domingo. Os conceitos de liberdade e sensação são apenas dois exemplos, entre inúmeros outros, que aparecem associados à promoção comercial de produtos. E a exposição desse conceito pode ser uma linda estrada a beira mar sem lombadas, caminhões e radares limitadores de velocidade, ou ainda uma farta e feliz mesa de jantar onde avós, filhos e netos saboreiam um talharim à bolonhesa. O objetivo do *marketing* é criar um conceito para afetar o consumidor com sua exposição enquanto acontecimentos e fazer comprar este macarrão ou este carro e não os outros. (LA SALVIA, 2015, p. 37)

Como toda criação conceitual está relacionada a uma imagem do pensamento¹⁹³, os conceitos criados pelo marketing e pelas disciplinas da comunicação estão relacionados ao estabelecimento da diferença a partir da negação (uma mercadoria merece ser comprada pelo que ela oferece e que as outras não), e também à formação de um consenso, “um denominador comum que sirva para estabelecer um padrão de consumo” (LA SALVIA, 2015, p. 37). Essas características diferem da filosofia, uma vez que “o consenso é uma regra ideal de opinião” (P, p. 208, [p. 190]), de modo que a filosofia, ao criar conceitos em função de questionamentos vitais que se impõem e que obrigam o pensador a buscar formas de se organizar para enfrentar o caos, assume atualmente a tarefa de resistir a este mundo que rebaixa o pensamento ao transformá-lo numa simples relação de estímulo-resposta:

É a propaganda a fazer qualquer cinema, como Deleuze denunciou no livro *Imagem-tempo*. Um comercial é um tipo de filme pequeno em que um personagem reage aos dados que lhe são oferecidos e escolhe um produto. (LA SALVIA, 2015, p. 39)

Estamos rodeados e imersos em um mundo cada vez maior de informações. Os meios de comunicação se multiplicam e se diversificam a cada dia, impondo-nos a tarefa de buscarmos aprender a nos relacionarmos com eles e com aquilo que eles nos oferecem em quantidade e velocidade impressionantes. Mas e o pensar? O que tem significado pensar neste contexto?

As disciplinas da comunicação fazem funcionar um tipo de relação quase instantânea entre o estímulo recebido e a resposta oferecida, de modo que o ato de pensar parece cada vez mais reduzido à função de recolher dados ou informações e executar a ação escolhida.

¹⁹³ Segundo La Salvia, não seria exagero afirmar a existência de uma “imagem comercial do pensamento” na qual predominam as opiniões de consenso sobre determinados produtos: “*A imagem comercial do pensamento seria o momento em que o cogito da mercadoria através das ferramentas do marketing se apropria da criação e elabora um conceito para determinado produto com vistas a vendê-lo mais ao afetar o consumidor que se sente atraído pelas promessas que lhe são feitas e pelo fato de que ele instiga o consenso, o pertencimento a uma comunidade de consumidores. O bom marqueteiro não é aquele que apenas vende muito um produto, mas aquele que cria um conceito que cola no produto como uma referência, um ser que afeta e faz comprá-lo.*” (LA SALVIA, op.,cit., p. 38).

Esse estreitamento entre estímulo-resposta limita as possibilidades de inserção de algo capaz de percorrer tal intervalo. Bergson afirma que, em função de um certo estado da matéria cerebral, cria-se um intervalo entre um movimento recolhido e um movimento executado e que são a afetividade, a memória como lembrança e também como contração que o preenchem. Em seus trabalhos com Bergson, Deleuze afirma que foi na linha do ser humano que “o impulso vital soube criar com a matéria um instrumento de liberdade, soube ‘fabricar uma mecânica que triunfava sobre o mecanismo’” (**B**, p. 112, [p. 94]), de forma que somos capazes de fazer escolhas. É essa capacidade de fazer escolhas que nos distancia de um automatismo e de uma total previsibilidade. A vida, segundo Bergson (2005, p. 272), tende sempre a introduzir, na própria necessidade, a maior soma possível de indeterminação e liberdade. Esse é o movimento do impulso vital como exigência de criação. Sob tal ponto de vista, como podemos resistir ao que Deleuze e Guattari nomearam *formação profissional comercial* e ao que ela tem determinado como o que significa pensar?

Não pretendemos sugerir um modelo de educação ou uma fórmula pedagógica que se avenge capaz de funcionar universalmente, pois, como alerta Deleuze, “não existe método para encontrar os tesouros e muito menos para aprender” (**DR**, p. 215, [p. 159]). É possível, isto sim, compartilhar experiências, apontar caminhos e convidar para compor linhas de fuga, o que tem sido competentemente feito por pesquisadores, professores e estudiosos do campo da educação – ou de outros campos, mas que estabelecem pontos de ressonância com a educação¹⁹⁴-, sempre destacando a potência de abertura de mundos que reside no aprender enquanto processo de criação.

É o que parece indicar Gallo (2003) em sua proposta de um fazer filosofia na educação, isto é, buscar criar ou deslocar conceitos filosóficos para pensar os problemas impostos por este vasto e múltiplo campo a que chamamos educação. Tal tarefa pode nos ajudar na construção de uma educação que afirme sua potência de funcionar como resistência a esse mundo tomado pela opinião, pelas comodidades sustentadas por um pensamento do consenso que quer impor uma visão única e definitiva da verdade, que busca conter o movimento criativo do pensar pela instauração de saberes que se pretendem definitivos e que poderiam ser avaliados e assegurados por aqueles que os detêm. Para isso, no entanto, é preciso liberar a própria educação do domínio das opiniões:

A Educação, enquanto campo de saberes, não raramente pode ser vista como uma

¹⁹⁴ Podemos citar como exemplo, ainda que rapidamente, os autores que têm nos acompanhado na escrita deste trabalho, como Sílvio Gallo, Hélio Rebello Cardoso Júnior, André La Salvia, Luiz Orlandi, Giuseppe Bianco, Virgínia Kastrup, Cíntia Viera da Silva e Kátia Kasper, Sandra Corazza, entre outros.

arena de opiniões. Um campo que poderia primar pela multiplicidade, já que é atravessando transversalmente pela filosofia, pelas diversas ciências, pela arte, tem historicamente buscado uma identidade única, sob o argumento de tornar-se científico, sucumbindo a esta vontade de verdade, a este mito moderno, criado pelo positivismo. Nesta terra caótica que é o platô Educação, loteada e povoada por metodólogos, sociólogos, filósofos, psicólogos, historiadores, cientistas políticos, além dos chamados “especialistas em educação”, grassa a opinião, que se arvora em defensora contra o caos. Estão todos à procura de novidades, estão em busca da “identidade” da Educação. Mas quanto mais prolifera a opinião, dando-se a impressão de que se foge do caos, mais ele nos enreda e nos lança na direção de um buraco negro, de onde já não será possível escapar. (GALLO, 2000, p. 62)

Nesse sentido, parece mais interessante levantar questionamentos que possam funcionar como disparadores de movimentos que estabeleçam outras conexões, que instiguem os partícipes envolvidos nas mais diversas processualidades educacionais a colocarem seus problemas e a buscarem formas de respondê-los que conectem os mais variados e inusitados elementos, quer dizer, questionamentos que funcionem como abertura de possibilidades de criações pontuais que modifiquem a forma de perceber o que não era percebido, de dizer o que parecia indizível e de pensar o que se coloca como impensável a um funcionamento ordinário do pensamento.

Em *O que é a filosofia?*, Deleuze e Guattari colocam a terceira idade do conceito, aquela por eles nomeada como *formação profissional comercial*, como uma ameaça à qual é possível resistir justamente pelo fazer filosófico que se dá na e com a segunda idade do conceito: a pedagogia do conceito. Os autores dizem também que não se trata de uma ameaça que possa acabar com a filosofia, pois o marketing e o mercado podem fazer uso da palavra conceito, mas não conseguirão jamais criar conceitos filosóficos, não poderão dizer o acontecimento, não serão relativos “a seus próprios componentes” e “aos outros conceitos”, e ao mesmo tempo absolutos “pelo lugar que ocupam no plano” e “pelas condições que impõe ao problema” (QPh?, p. 27, [pp. 33-34]). A questão, portanto, não é, assim como nunca foi, a morte da filosofia, pois “se há lugar e tempo para a criação de conceitos, a essa operação de criação sempre se chamará filosofia” (QPh?, p. 14, [p. 17]). A questão que se coloca, a nosso ver, é a despotencialização do pensamento, a separação do pensamento e da vida, a negação de que o pensamento cria maneiras de viver, e a circunscrição do pensamento ao seu sentido mais pragmático como forma de negação da própria vida como criação. A filosofia resiste a este processo pela criação de conceitos que são meteoritos e não mercadorias, conceitos que são pedagógicos porque nos mostram, de forma consistente, que “a vida sempre tem algo para nos ensinar na sua variação incessante” (LA SALVIA, 2015, p. 42). E a educação, como pode ela ser lugar e tempo de resistência ao enclausuramento do pensamento a um funcionamento limitante e deformante?

A educação carrega a potência de problematização do que nela se passa e daquilo com que ela trabalha, e é nesta perspectiva que afirmamos anteriormente que o problema funciona como ponto de articulação que introduz a diferença fundamental entre saber e aprender, pois se trata de dar passagem aos questionamentos vitais implicados no aprender e que podem fazer da criação o conector entre modos de pensar e maneiras de viver. Um problema se impõe e exige daquele que com ele se depara, que se reorganize, que se desloque, que faça e permita passar fluxos que pedem outras conexões e recombinações entre elementos que pareciam inconectáveis em outras formas de perceber as coisas. Pode-se saber o que já é sabido, mas aprender implica movimentos, implica deslocar-se sobre si mesmo de tal modo que - como teremos a oportunidade de ver em nosso próximo capítulo - esse próprio conjunto do qual se pode momentaneamente dizer *si* transforma-se e a questão não se coloca mais em termos de mais ou menos, de um saber maior ou menor ou de um ser que progride na direção de um modelo ideal, mas de diferenciar-se de si mesmo a cada novo aprender.

A nosso ver, uma educação problematizante e auto-problematizante, isto é, que não se fecha em modelos padronizadores nem trata o problema como um simples obstáculo a ser superado por soluções, mas como elemento disparador de conexões que engendram o pensar, funciona no sentido de criar movimentos de resistência ao império da opinião a partir tanto de uma atenção aos questionamentos vitais que gritam em cada processualidade educativa quanto da criação de outras relações entre saber e aprender que coloquem o próprio pensamento em movimento. Trata-se de um fazer educação que promove resistência a essa redução do pensamento a circuitos estreitos entre estímulo recebido e resposta oferecida pela ampliação e multiplicação dos intervalos que aí se inserem, abrindo a matéria à duração e os movimentos de adaptação à indeterminação, de modo que, em meio às necessidades que a vida nos impõem, possamos criar formas diferentes de agir, sentir, perceber e pensar.

Nesse sentido, trazer a noção de pedagogia do conceito para o campo da educação, com o intuito trabalhar com os pontos de imantação que ela opera entre a filosofia como forma de pensar por conceitos e o fazer educacional que é por ela atravessado, permite perceber que o conceito filosófico possui um estatuto pedagógico, na medida em que nos mostra que uma verdadeira criação – aquela que traz algo novo – é sempre feita em função de um problema que se impõem e exige que se busque outras saídas. A pedagogicidade de um conceito filosófico reside na sua capacidade de nos fazer aprender que existem outras formas de pensar, que é possível inventar outros sentidos e criar novas maneiras de viver, o que aumenta a potência da educação de invenção de mundos nos quais formas mais alegres de se recriar e de conviver sejam possíveis.

Dissemos anteriormente que, para pensar uma educação liberadora, é preciso tanto redefinir as relações entre saber e aprender quanto nos desfazermos de uma imagem do indivíduo como algo em constante formação que evolui na direção de um modelo ideal pré-definido. Essa dupla exigência é colocada por um pensar que se faz no e pelo movimento, um pensar exigente que não se satisfaz com os pontos de parada que são escavados, mas que se produz em sua própria potência de sempre recomeçar, potência esta que é elevada a seu mais alto grau nos encontros intensivos e que tem nos questionamentos vitais a faísca que faz disparar o complexo movimento de um aprender. Para seguirmos nesse caminho e traçar os contornos flexíveis de tal educação, trabalharemos em nosso segundo capítulo com a noção de individuação como processo de diferenciação intensiva e com a forma como esta cocriação de Deleuze com Simondon e Bergson nos permite pensar a possibilidade de outras processualidades educativas que tomem o aprender como um intensificador de movimentos de diferenciação de si, abrindo espaço para a criação de outras formas de conhecer e de viver.

Capítulo 2: Atual/virtual e diferenciação de si

Em *Le vocabulaire de Bergson*, Worms define a intuição bergsoniana em função de suas relações indissociáveis com a duração. Em um compilado de trechos recolhidos em *Matéria e memória*, *O Pensamento e o movente* e *A Evolução criadora*, o autor destaca as características da intuição: “aquela de uma continuidade indivisa”, “se coloca na mobilidade”, “consciência imediata”, “pensar intuitivamente é pensar em duração”. Embora não faça referências a uma ideia de método ou de problema, Worms entende a intuição como “conhecimento imediato, em toda coisa, da duração como realidade última”, dando ênfase a uma temporalidade que não se resume a uma experiência puramente psicológica ou que possa ser limitada a uma falha do entendimento humano. Isso nos permite dizer que, ao nos recolocar nesse tempo contínuo e nos fazer perceber a multiplicidade de durações diferentes da nossa, a intuição nos lança a campos problemáticos que só podem ser resolvidos pela diferenciação do misto que nos propicia nossa experiência, o que, por sua vez, nos possibilita perceber que a própria duração é “pura mudança”.

Para pensar intuitivamente, é preciso colocar-se em movimento, nesse movimento contínuo e indivisível que é apreendido pelo filósofo de modo diferente daquele espacial tomado pelo físico. “Bergson encontra assim, o sentido qualitativo do movimento, coligado, por conseguinte, a uma mudança real” (WORMS, 2000, p. 47), de modo que não existe um movimento em geral, tendo cada movimento sua qualidade e não sendo possível separar o próprio movimento daquilo que se move. É o movimento, nesse sentido, “que designa, a cada vez, uma realidade singular e intensiva” (WORMS, 2000, p. 47).

Essas características de um movimento pensado filosoficamente em função de uma concepção temporal não espacializada redistribuem questões relativas ao próprio pensamento e ao que significaria colocá-lo em movimento. Ao buscar traçar relações entre Deleuze e a educação, Schérer (2005) se propõe a fazê-lo a partir daquilo que pode, sob seu ponto de vista, aprender-se com Deleuze, com seus escritos, com seu percurso intelectual, com seus variados e diversificados encontros, e na forma como ele “nos faz ver o que até então não era percebido”. Segundo esse autor, é possível afirmar que o esforço criativo de Deleuze se faz no sentido de colocar e sempre recolocar o pensamento em movimento, liberando-o de tudo que tente barrá-lo e limitá-lo, torná-lo fixo, imóvel e endurecido. Nas palavras de Schérer:

(...) o impulso inicial e permanente do pensamento de Deleuze consiste em liberar todo pensamento daquilo que o entrava e o deforma. Impulso de liberação, de desembaraçamento, igualmente válido naquilo que chamamos de prática da vida

cotidiana ou na política: desembaraçar-se das divisões e regras artificiais, dos poderes, das instituições, dos impedimentos, das representações, das ideias feitas, dos clichês; de tudo que desvia e bloqueia os processos postos em movimento. Desembaraçar-se de tudo o que imobiliza, que *sedentariza*: palavra-refrão. Se há algo, antes de tudo, que aprendemos com ele, que dele guardamos, que é sua marca própria e sua luz, é exatamente esse apelo a reativar sem parar o movimento. (SCHÉRER, 2005, p. 1185)

Como tivemos a oportunidade de estudar na primeira parte deste trabalho, a crítica feita por Deleuze à imagem dogmática do pensamento pode ser lida a partir dessa necessidade de liberação do pensamento de um funcionamento deformante que determina, em função da reconhecimento e da representação, o que significa pensar e o que pode o pensamento. Nesse mesmo sentido, vimos que, em seus trabalhos de cocriação com Bergson, Deleuze mostra o funcionamento da intuição bergsoniana como método problematizante que aponta saídas para um pensamento capaz de pensar a diferença a partir dela mesma com conceitos que, em sua fluidez e flexibilidade, nos permitam perceber que o próprio real comporta graus e nuances.

Para colocar-se em movimento, para engendrar pensar no pensamento, é preciso, contudo, não apenas buscar saídas nessa grande imagem do pensamento na qual estamos inseridos, mas também deixar que esse movimento de dissolução e de liberação percorra o próprio *eu*, essa subjetividade que ama e deseja tudo que é sólido, que imobiliza e sedentariza em nome da certeza e da segurança. É no *eu* que a *besteira*, e não apenas os erros, tem lugar como estrutura “do pensamento como tal” (DR, p. 196, [p. 148]). Podemos novamente ler em Schérer:

Pois é exatamente em torno do “eu” que a besteira se forma, com seu rosto de olhos fixos, segura de si mesma, surgindo do fundo dos lugares-comuns, das ideias feitas, dos falsos problemas. E, sem dúvida, o que Deleuze nos ensina, aquilo que é o mais difícil e que deve, a cada vez, ser retomado e confirmado, é a necessidade de escapar dessa fixação primeira sobre o eu, dessa tentação de uma subjetividade partilhada de maneira demasiadamente universal, aquela em que a busca sem saída da identidade e a generalidade vazia se confundem. Trata-se, sem dúvida, de atravessar esta bruma ou esta cortina da subjetividade para liberar, por detrás ou ao longo dela, o espaço infinito daquilo que ela nomeia, reconhecendo como tais a única base segura, o único indubitável existente: as *multiplicidades* e as *singularidades*. (SCHÉRER, 2005, 1186)

Deleuze opera uma reforma nas noções de sujeito e de indivíduo em função do conceito de multiplicidade qualitativa, esse tipo de multiplicidade “que não para de dividir-se, mudando de natureza (DR, p. 331, [p. 242]), e também da renovação do problema da individuação feita por Simondon. Lemos em Sauvagnargues (2004, p. 133)¹⁹⁵ que Simondon coloca o problema da gênese da noção de indivíduo e questiona se, ao associarmos “o princípio

¹⁹⁵ As citações deste texto são tradução nossa.

de individuação e o indivíduo que deveio”, estamos nos dando um processo de individuação que “pode ser dito *um*”. Essa problemática do “devir um” é recolocada por Simondon a partir do questionamento da concepção clássica das relações entre forma e matéria, pois sua incapacidade de “conceber o devir de uma individuação” decorre de sua pretensão de “explicar o indivíduo por um princípio de individuação pré-formado, exterior e transcendente à operação de individuação”. Existiria, para o *hilemorfismo*, uma forma já dada que se imporia do exterior e moldaria uma matéria passiva, o que, segundo Simondon, impede de pensar o devir de uma individuação justamente por partir de uma concepção do “indivíduo como uno, indivisível, idêntico e unitário”.¹⁹⁶

A esse modelo *hilemórfico*, Simondon oferece saídas que permitem pensar em termos de *modulação* as relações que se estabelecem entre matéria e forma, que não se dão mais, nesse sentido, como uma imposição exterior de algo pré-formatado e estável que viria a ser preenchido por algo informe e passivo ao qual caberia apenas moldar-se pelo modelo transcendente para dar forma a um indivíduo. Nas palavras de Sauvagnargues:

Em suma, o *hilemorfismo* é um pensamento do ser constituído, incapaz de pensar um processo de individuação: o ser estável, Simondon substitui pelo conceito de *metaestabilidade*, diferença de potencial que induz uma mudança de fase; à unidade, Simondon objeta que a individuação implica uma relação constituinte, portanto plural com um meio de individuação, que joga como meio *metaestável*; a identidade, Simondon substitui pela relação primeira e plural, única capaz de dar conta do devir. (SAUVAGNARGUES, 2004, pp. 133-134)

Desse modo, Simondon mostra que se trata de um processo de individuação em que o que se coloca em primeiro lugar são as relações de diferença de potencial que põem em funcionamento um campo intensivo de individuação que é pré-individual. Existe um estado de dissimetria que impõe uma problemática que será resolvida por mudanças criativas e não por nivelamento dessa diferença fundamental. Para pensar tal processo, Simondon utiliza uma noção da psicofisiologia da percepção e toma emprestado o termo *disparation*, que é a criação

¹⁹⁶ A respeito das críticas feitas por Simondon ao princípio de individuação concebido tradicionalmente, ver: DELEUZE, G., “Gilbert Simondon, O indivíduo e sua gênese físico-biológica”, In: LAPOUJADE, D. (ed. preparada por), *A ilha deserta e outros textos*. Organização brasileira e revisão técnica de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006, p. 117: “Simondon parte de duas observações críticas: 1º) Tradicionalmente, o princípio de individuação é reportado a um indivíduo já pronto, já constituído. Pergunta-se apenas o que constitui a individualidade de um tal ser, isto é, o que caracteriza um ser já individuado. E porque se ‘mete’ o indivíduo após a individuação, ‘mete-se’ no mesmo lance o princípio de individuação antes da operação de individuar, acima da própria individuação; 2º) Por conseguinte, ‘mete-se’ a individuação em toda a parte; faz-se dela um caráter coextensivo ao ser, pelo menos ao ser concreto (mesmo que seja ele divino). Faz-se dele todo o ser e o primeiro momento do ser fora do conceito. Este erro é correlativo do precedente. Na realidade, o indivíduo só pode ser contemporâneo de sua individuação e, a individuação, contemporânea do princípio: o princípio deve ser verdadeiramente genético, não simples princípio de reflexão.” (grifos do autor).

da tridimensionalidade como solução para a diferença de paralaxe que impede que as duas imagens bidimensionais, formadas em cada uma de nossas retinas, coincidam. Ao invés de apagar a diferença, a solução é criar uma nova dimensão a partir da própria disparidade inicial: “O volume visual se produz não por redução, mas por *disparation* da diferença inicial¹⁹⁷” (SAUVAGNARGUES, 2004, p. 134).

Segundo a autora, Deleuze se apropria desta teoria da individuação por diferenciação intensiva para pensar como o indivíduo se produz por modulação em um campo pré-individual que resolve o problema de sua diferença de intensidade por *disparation*. Existe um campo que funciona por variação contínua dos graus de intensidade que o povoam, um campo virtual no qual surge uma problemática que só poderá ser resolvida pela atualização de diferentes linhas que não reduzem o indivíduo a um decalque da diferença inicial. O processo de individuação provoca a diferenciação de tal modo que não é possível “separar o indivíduo de seu meio, e os dois resultam desta operação de individuação que os produz conjuntamente” (SAUVAGNARGUES, 2004, p. 136).

Para entendermos melhor essas questões, parece importante dedicarmos atenção à forma como Deleuze trabalha as conceituações bergsonianas sobre o atual e o virtual em *Bergsonismo* e de que modo a atualização será pensada como um processo criativo que funciona por diferenciação. A afirmação bergsoniana de um Todo virtual que se desdobra constantemente em linhas divergentes e em função das diferentes tendências que o constituem nos ajudará a perceber de que forma um indivíduo pode ser pensado em seu próprio processo de formação como um conjunto de mudanças contínuas no qual um movimento criativo de diferenciações é operado. Pensar os indivíduos não como sujeitos constituídos, mas como processos de diferenciação de si mesmos, nos permitirá pensar uma educação que se insere no movimento criativo da vida para poder liberar outras formas de sentir, de pensar e de viver. Uma educação que afirma a vida como diferença e que age na liberação da potência de diferir que constitui cada um dos indivíduos que compõem suas processualidades.

¹⁹⁷ Nota da autora: Gilbert Simondon, *L'individu et sa genèse physico-biologique, l'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, Paris : PUF, coll. « Épiméthée », 1964, réed. Augmentée, Grenoble, J. Million, coll. « Krisis », 1995, p. 206. Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, Paris : PUF, 1968, pp. 72-73.

2.1 Dualismo reencontrado: totalidade virtual e criação de linhas de diferenciação atuais

Parece-nos que a melhor maneira de se colocar em meio às noções de atual e de virtual é a compreensão da distinção entre virtual e possível. Quando pensamos em possíveis, colocamos as coisas em termos de realização: um possível pode ou não se realizar. A questão, nesse sentido, é que a noção de realização implica as regras da semelhança e da limitação. Ao estarmos em uma determinada situação, imaginamos que ela é a realização de um entre vários possíveis e que tal realização implica que a situação atual seja o possível acrescido de realidade. Em um conjunto de possíveis relativos à situação atual, alguns foram rechaçados, outros impedidos e o *mais apropriado* (independentemente aqui dos valores utilizados para a determinação de tal status de apropriação) passou para a realidade, tornou-se real. Acontece, no entanto, que, quando pensamos dessa maneira, nos damos “um real já feito, pré-formado, preexistente a si mesmo” (B, p. 100, [p. 85]) e não percebemos que, de fato, operamos o inverso e esperamos que a situação atual acontecesse para depois criar uma imagem fictícia de um possível que estaria sempre lá. O possível é, portanto, “uma falsa noção, fonte de falsos problemas”¹⁹⁸.

O virtual, por outro lado, apresenta-se em oposição ao atual e não ao real. Um virtual não se realiza, mas se atualiza, o que não significa uma simples diferença terminológica. O virtual é real mesmo que não se atualize e não procede por semelhança ou por limitação, mas, ao contrário, as regras da própria atualização são a “divergência e a criação”.¹⁹⁹ O virtual cria

¹⁹⁸ A respeito das relações entre o possível e o real, ver também: BERGSON, H. *O pensamento e o movente*. Tr. Br. de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006, pp. 115-116: “*Que possamos inserir algo real no passado e trabalhar assim de marcha a ré no tempo, nunca o pretendi. Mas que possamos ali alojar o possível, ou antes, que o possível vá ali se alojar a todo instante, isto não é de se duvidar. Ao mesmo tempo que a realidade se cria, imprevisível e nova, sua imagem reflete-se atrás dela no passado indefinido; descobre-se assim ter sido, desde sempre, possível; (...). O possível é, portanto, a miragem do presente no passado; (...). Aliás, julgando assim que o possível não pressupõe o real, admitimos que a realização acrescenta algo à mera possibilidade: o possível teria estado aí desde sempre, fantasma que espera sua hora; ter-se-ia, portanto, tornado realidade pela adição de algo, através de não sei que transfusão de sangue ou de vida. Não se vê que é exatamente o contrário, que o possível implica a realidade correspondente com, além disso, algo que a ela se acrescenta, já que o possível é o efeito combinado da realidade, uma vez surgida, e de um dispositivo que a repele para trás.*”

¹⁹⁹ Segundo Robert Sasso e Arnaud Villani, o que se coloca, na concepção entre o real e o possível que é criticada por Bergson e por Deleuze, é um problema triplo, a saber, ontológico, que consiste em postular o não-ser como anterior ao ser; modal, pois se coloca a existência como derivada contingente do possível; e temporal, dobrando-se o tempo sobre uma realização sucessiva e linear. O que se coloca em todos os casos, segundo os autores, é o negativo como razão do existente e que se trata, para Deleuze, de pensar o devir sem dobrá-lo sobre uma realização linear do possível. Nesse sentido, “*o virtual se distingue do possível: 1º porque o virtual, sem ser atual, possui sempre uma realidade, o que não é o caso do possível; 2º a realização do possível é submissa às regras essenciais da ‘semelhança’ – o real é a imagem do possível, tendo ‘a mais’ apenas a existência – e da ‘limitação’, uma vez que o possível é tido como o igual do real de direito; é preciso esta condição para explicar que não são todos os possíveis que se realizam.*” Cf.: SASSO, R. E VILLANI, A.. *Le vocabulaire de Gilles Deleuze*. Les Cahiers de Noesis, Cahiers n3, Librairie Vrin, Paris 2003, p. 26. (trad. nossa).

“linhas de atualização em atos positivos” e o atual não é semelhante ao virtual. O que se coloca como primeiro passo, nesse sentido, é a própria diferença, visto que a virtualidade existe de tal modo que sua natureza não é passar ao real, mas sim atualizar-se, e para isso ela é forçada a criar linhas de diferenciação²⁰⁰.

Para entender a evolução biológica das espécies como esta é apresentada por Bergson, é preciso partir desta distinção, pois a evolução acontece do virtual aos atuais. “A evolução é atualização e a atualização é criação” (B, p. 101, [p. 85]). Não se trata, portanto, de possíveis, de um todo já dado em que alguns passam ao real enquanto outros são recusados, nem somente de puros atuais. A vida, diz Bergson em *A Evolução criadora*, traz em si um equilíbrio instável de tendências, e, conforme podemos estudar também com Deleuze, a própria duração, como portadora de todas as diferenças de natureza, como movimento de diferenciação de si, carrega sempre as tendências de contração e de distensão: uma que, pelo movimento de tensão, se eleva na duração; e a outra que, pelo movimento de extensão, recai na matéria. Este equilíbrio instável de tendências gera uma força explosiva na própria vida que a obriga a criar linhas de atualização que encontram, por sua vez, as resistências impostas pela própria matéria²⁰¹.

Podemos retomar os momentos do método da intuição e veremos que, após a reviravolta e o retorno a um monismo virtual, devemos retornar a um dualismo, desta vez, dominado. Estamos em meio às explicações de Deleuze sobre os quatro aspectos do método da intuição. Partimos de um dualismo atual, da divisão do misto, e seguimos as tendências até o momento em que as diferenças se dão, não mais entre duas tendências, mas entre as próprias diferenças de natureza que fazem parte de uma das tendências. Este momento de “dualismo neutralizado, compensado”, é seguido por um monismo em que a própria duração comporta todos os graus da diferença ao ser, ela mesma, o grau mais contraído da matéria, que é, por sua vez, o grau mais distendido da duração. A dualidade que valia entre direções atuais não se coloca mais numa unificação que é virtual. Todos os graus ou toda a diferença coexistem em um Tempo único virtual que se exprime, ora pelas diferenças de grau que se dão no espaço, ora

²⁰⁰ A esse respeito, ver também: DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 200: “*A atualização do virtual, ao contrário, sempre se faz por diferença, divergência ou diferenciação. A atualização rompe tanto com a semelhança como processo quanto com a identidade como princípio. Nunca os termos atuais se assemelham à virtualidade que eles atualizam: as qualidades e as espécies não se assemelham às relações diferenciais que elas encarnam; as partes não se assemelham às singularidades que elas encarnam. A atualização, a diferenciação, neste sentido, é sempre uma verdadeira criação. Ela não se faz por limitação de uma possibilidade preexistente.*”

²⁰¹ Cf. BERGSON, H. *A Evolução criadora*. São Paulo, Martins Fontes, 2005, p.107: “*(...). O mesmo vale para a fragmentação da vida em indivíduos e espécies. Esta, cremos nós, prende-se a duas séries de causas: a resistência que a vida experimenta por parte da matéria bruta e a força explosiva – devida a um equilíbrio instável de tendências – que a vida carrega em si.*”

pelas diferenças de natureza da duração. É preciso, portanto, partir deste monismo para encontrar um quarto aspecto do método que dá conta do dualismo em um novo plano e entenderemos que a própria duração “chama-se vida quando aparece nesse movimento” (B, p. 96, [p. 82]) de diferenciação em séries ramificadas²⁰².

Situamo-nos, dessa vez, na metáfora do cone. Ao invés de partirmos do misto que nos propicia nossa experiência, coloquemo-nos nessa grande memória em que todos os níveis de passado coexistem em diferentes graus de contração e de distensão e operemos o caminho inverso. Segundo Deleuze, para que uma lembrança perca a impassibilidade que a caracterizava como lembrança pura, ela deve entrar no movimento de atualização que a prolongará em imagem-lembrança, de modo que ela possa se fazer adotar pela percepção. A lembrança não é uma percepção enfraquecida nem precisa percorrer todos os níveis do cone para se atualizar, pois é todo um nível do cone que se atualiza a cada vez. O vértice do cone é o presente, o grau mais contraído do passado, mas que se diferencia deste por natureza e não por grau, pois a memória é duração e comporta, por isso mesmo, toda a natureza da diferença que se atualiza desdobrando-se sempre nas duas direções: matéria e duração. É pela própria inserção da duração na matéria que se dá, portanto, o movimento da diferenciação, pois esta precisa inventar uma forma de superar os obstáculos postos pela matéria e seguir o mais possível. Isso não significa, no entanto, que se trate de uma simples adaptação, pois a própria duração virtual contém em si uma força interna explosiva que a leva a diferenciar-se. Trata-se da vida como colocação e resolução de problemas.

A questão que se apresenta, segundo Deleuze, é um problema próprio do bergsonismo e que se refere a dois tipos de divisão: um que parte de um misto para chegar ao ponto virtual que nos dá as condições reais da experiência, outro que parte de uma “unidade, uma simplicidade, uma totalidade virtual” (B, p. 98, [p. 83]) para chegar às diferenças de natureza que são resultado do processo de atualização por linhas divergentes. A duração como totalidade virtual “divide-se a cada instante em duas direções”: o passado – que é o grau mais distendido da matéria – e o presente – que é o grau mais contraído da duração –, sendo os próprios movimentos de contração e distensão dissociações do impulso vital. A crítica feita pelos dois tipos de divisão é a mesma, a saber, a retenção apenas de diferenças de grau em que existem verdadeiras diferenças de natureza. O que muda, contudo, é a forma da divisão e o estado do dualismo, pois se tem, de um lado, “um dualismo reflexivo, que *provém da*

²⁰² Cf. tb. BERGSON, H. A Evolução criadora. São Paulo, Martins Fontes, 2005, pp. 108-109: “*Mas as verdadeiras e profundas causas da divisão eram aquelas que a vida carregava em si. Pois a vida é tendência e a essência da tendência é desenvolver-se na forma de feixe, criando, pelo simples fato de seu crescimento, direções divergentes entre as quais seu eã irá repartir-se.*”

decomposição de um misto impuro”, e, de outro lado, “um dualismo genético, *saído da diferenciação de um Simples ou de um Puro*” (B, p. 99, [pp. 83-84], grifos do autor). A divisão se dá, portanto, entre dois momentos do método dos quais o último é aquele que permite reencontrarmos “o ponto de partida em um novo plano”.

Não obstante, podemos, juntamente com Deleuze (B, p. 97, [p. 82]), colocar ainda a questão: por que “a diferenciação é uma ‘atualização’?” Ela é uma atualização, porque cada linha de diferenciação atual é resultado de um processo de dissociação e na medida em que dá, ela mesma, testemunho da unidade virtual da qual partiu. Dito de outro modo, a “diferenciação é sempre a atualização de uma virtualidade que persiste através de suas linhas divergentes atuais”. Isso não quer dizer, contudo, que se trate de um decalque dos níveis virtuais operado pelas linhas de diferenciação, pois, como vimos, as regras da atualização não são a semelhança e a limitação. O virtual se atualiza por criação e divergência, de forma que não basta somar as diferentes linhas para obter o todo, pois cada uma dá testemunho da totalidade virtual sob um determinado ponto de vista. Nas palavras de Deleuze:

E, por mais estreitamente que as linhas de atualização correspondam aos níveis ou graus virtuais de distensão ou contração, não é o caso de acreditar que elas se contêm em decalcá-los, em reproduzi-los por simples semelhanças, pois o que coexistia no virtual deixa de coexistir no atual e se distribui em linhas ou partes não somáveis, cada uma das quais retém o todo, mas sob um certo aspecto, sob um certo ponto de vista. E mais: tais linhas de diferenciação são verdadeiramente criadoras; elas só atualizam por invenção; nessas condições, elas criam o representante físico, vital ou psíquico do nível ontológico que elas encarnam. (B, pp. 104-105, [p. 88])

O “Esquema sumário da diferenciação”, realizado por Deleuze no quinto capítulo do *Bergsonismo* (p. 106, [p. 89]), pode nos ajudar a melhor compreender esse ponto. Nele, vemos a totalidade virtual da Memória-Duração dividindo-se em Matéria e Vida pelos movimentos de distensão e de contração. Seguindo a linha da Matéria, temos os diferentes mundos que trazem os tipos de matéria que funcionam como obstáculos que a vida deve contornar. Do lado da Vida, acontece uma nova divisão entre Planta – que tem por função acumular energia de maneira contínua – e Animal – que consome energia de maneira descontínua e detona explosivos. Dentro da linha das Plantas, ocorre nova dissociação entre Fixação de carbono, por um lado, e Fixação de nitrogênio, por outro. Já na linha dos Animais, a divisão se faz entre o Sistema nervoso descentralizado, que tem por característica principal o Instinto, e o Sistema nervoso centralizado, que traz a Inteligência como ponto de destaque. No entanto, como cada linha de diferenciação “traz consigo o todo sob um certo aspecto, como uma nebulosidade que acompanha cada ramo” (B, p. 97, [p. 82]), encontramos, dentro da linha

da Inteligência, a linha da intuição, que nos permite operar a Conversão e a compreensão da vida ao lado da linha que nos permite operar a Exteriorização e a dominação da matéria pela inteligência.

A intuição como método torna possível, assim, sair de uma forma de pensar que trabalha apenas com atuais e que coloca, conseqüentemente, as coisas como simples diferenças de grau, mantendo-nos em meio a falsos problemas em que as soluções oscilam entre buscar em qual indivíduo ou espécie a vida se coloca com maior perfeição e responder em termos de opostos em que um ser é o negativo ou a inversão do outro. A vida, conforme lemos com Deleuze (B, pp. 107-108, [pp. 90-91]), opera por colocação e solução de problemas, de modo que as soluções são tão boas quanto poderiam sê-lo em função dos problemas que foram colocados e de acordo com os meios que cada vivente dispunha para resolvê-los.

Lemos em Worms (2010, p. 183) que *a Evolução criadora* é uma etapa decisiva no aprofundamento interno da filosofia de Bergson, visto que concilia, finalmente, a dualidade e a unidade, a duração e o espaço que estão no princípio de sua obra e que este resultado será alcançado a partir do estudo da vida, objeto sobre o qual o filósofo trará uma nova perspectiva. O estudo da vida se impôs, pois é por ele que Bergson poderá mostrar que a vida, em seu processo de evolução, engendra e supera a inteligência como forma habitual de conhecimento que define a própria humanidade²⁰³.

Esse duplo movimento de engendramento e superação é feito tanto em nós, por um esforço intuitivo, quanto fora de nós, pelo estudo da própria vida, de modo a responder de que maneira o nosso conhecimento é “*integrado, através da vida, ao real*”, assim como “*através do que na vida supera nossa inteligência*” (WORMS, 2010, p. 184). Como indicamos anteriormente, a inteligência participa da linha da matéria e tem por função nos guiar sempre no sentido de uma ação, selecionando, assim, nas coisas, o que nos parece mais útil e tendendo, portanto, a operar com imobilidades e permanências²⁰⁴. Acontece, no entanto, que o estudo da vida e de seu processo de evolução nos permite compreender de que modo a duração engendra

²⁰³ Cf. BERGSON, H. *A Evolução criadora*. São Paulo, Martins Fontes, 2005, p. X: “*Mas disso também deveria resultar que nosso pensamento, sob sua forma puramente lógica, é incapaz de se representar a verdadeira natureza da vida, a significação profunda do movimento evolutivo. Criado pela vida em circunstâncias determinadas para agir sobre coisas determinadas, como poderia abarcar a vida, da qual não é mais que uma emanção ou um aspecto?*”

²⁰⁴ Cf. BERGSON, H. *A Evolução criadora*. São Paulo, Martins Fontes, 2005, p. IX: “*(...) Ela nos mostra, na faculdade de compreender, um anexo da faculdade de agir; uma adaptação cada vez mais precisa, cada vez mais complexa e flexível, da consciência dos seres vivos às condições de existência que lhes são impostas. (...) Veremos que a inteligência humana se sente em casa enquanto for deixada entre os objetos inertes, mais especialmente entre os sólidos, nos quais nossa ação encontra seu ponto de apoio e nossa indústria seus instrumentos de trabalho, veremos que nossos conceitos foram formados à imagem dos sólidos, que nossa lógica é sobretudo a lógica dos sólidos, (...).*”

o espaço e se mantém, ao mesmo tempo, oposta a ele, tanto marcando o lugar do espaço no ser quanto estendendo a duração a uma potência criadora. Espaço e duração são dois sentidos da vida e o estudo da evolução nos coloca em meio a questionamentos sobre como um duplo movimento de dualidade e de unicidade opera fora de nós e na vida em geral, mas também em nós e em nossa vida singular, de modo a nos permitir superar os limites de nossa própria inteligência. Tal superação nos colocará, por sua vez, em uma forma de conhecimento mais ampla, positiva e criadora. Conforme Worms:

(...): com efeito, não é mais apenas o espaço como tal, mas o desconhecimento de sua ligação genética com a duração, que explicará os falsos problemas que repercutem doravante sobre todas as dimensões do conhecimento e do ser. A espacialização, quando esquece esta ligação, não é mais somente uma deformação, ela é uma *inversão* de prioridade no ser, uma inversão de ordem ontológica: esquecendo que elas são apenas efeitos da duração, pondo-se como primeiras, como unicamente positivas, a espacialização e a inteligência se condenam a pensar seu outro como pura negatividade, como puro ininteligível (o outro, por definição, da inteligência). (...) É preciso, pois, pensar os limites da inteligência e, sobretudo, positivamente sua gênese, para ver no que a supera um sentido positivo e não negativo, uma supra e não uma infrainteligibilidade, um ato e não um vazio. (WORMS, 2010, p. 185)

É, portanto, no quarto aspecto que compõe o segundo momento do método bergsoniano, conforme observa Deleuze, que podemos entender de que forma uma totalidade virtual cria linhas de diferenciação atuais. É por um “dualismo reencontrado, dominado e de algum modo engendrado” (B, p. 96, [p. 81]) que nos colocaremos em meio a este duplo movimento que nos permitirá “*não somente uma superação da inteligência para chegar da evolução à criação, mas uma gênese, para descer novamente da criação à evolução e à inteligência mesma*” (WORMS, 2010, p. 192). É pelo estudo da vida e de seu processo de evolução que Bergson afirmará a existência de um elã vital, esse impulso da própria vida, esse ato criador que se desdobra permanentemente em duração e matéria de tal modo que um é movimento constante e o outro parada; em que um o leva a tentar ir sempre mais longe e o outro impõem obstáculos, cria resistências que o obrigam a inventar soluções, criando linhas de atualização que operam por diferenciação e que apresentam, como resultado, multiplicidades atuais que não são cópias ou decalques daquela virtual, mas que retêm, sob um certo aspecto, a totalidade virtual da qual partiram.

Retomaremos esse último ponto logo adiante quando formos trabalhar em maior detalhe a noção de elã vital. Neste momento, contudo, convém voltarmos ao texto de Sauvagnargues que nos ajuda a pensar como Deleuze provoca movimentos de abertura que nos permitem “aprender a ultrapassar uma subjetividade fundamentada no eu” (SCHÉRER, 2005, p. 1186).

2.2 Multiplicidade qualitativa, processo de individuação e movimentos de diferenciação de si

Seguindo o programa aberto em *Empirismo e subjetividade*, Deleuze questiona os modos de constituição da subjetividade e a coloca em termos de relações “exteriores a seus termos” e às quais não preexistem “sujeitos formados, indivíduos pessoais, órgãos constituídos”. Trata-se de pensar os movimentos de constituição nos quais individuações e subjetivações emergem. Ao substituir, juntamente com Bergson, a noção de possível pela de virtual, Deleuze rompe o círculo pelo qual “o possível seria a coisa somente pensada, *menos* seu modo de existência real e o real seria a coisa mesma, apreendida desta vez fora do pensamento” (SAUVAGNARGUES, 2004, p. 126), de modo que o real deixa de ser posto como semelhante ao pensamento para trazer sua diferenciação imprevisível e atual²⁰⁵. Deleuze insere, desse modo, o tempo como elemento fundamental de um processo de subjetivação e traz a discussão para o plano do vital²⁰⁶.

Segundo Sauvagnargues, Deleuze repete a operação de Bergson a propósito do movimento para pensar a identidade e a substancialidade do eu e mostra que não existem modificações no *eu*, mas que o próprio *eu* é modificação nele mesmo. O indivíduo, nesse sentido, não é nem indivisível nem uma unidade, mas uma multiplicidade variando por intensidade:

Com Bergson, trata-se de pensar uma multiplicidade que se divide mudando de natureza, uma multiplicidade que Deleuze chama “dividual” (*MP*, 421; *IM*, 26) para indicar um conjunto “nem divisível, nem indivisível”, mas “que não se divide em partes sem mudar de natureza”. O conceito de uma tal multiplicidade é decisivo para o sistema de Deleuze: é ela que reforma os conceitos de indivíduo e de sujeito. (SAUVAGNARGUES, 2004, p. 132)

Trata-se da multiplicidade qualitativa que se dá na duração e que difere daquela quantitativa que se dá no espaço, uma vez que a duração é “uma sucessão de mudanças

²⁰⁵ Cf. tb.: DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 199: “Cada vez que colocamos o problema em termos de possível e de real, somos forçados a conceber a existência como um surgimento bruto, ato puro, salto que se opera sempre atrás de nossas costas, submetido à lei do tudo ou nada. Que diferença pode haver entre o existente e o não existente, se o não existente já é possível, recolhido no conceito, tendo todas as características que o conceito lhe confere como possibilidade? A existência é a mesma que o conceito, mas fora do conceito. Coloca-se, portanto, a existência no espaço e no tempo, mas como meios indiferentes, sem que a produção da existência se faça num espaço e num tempo característicos. A diferença só pode ser então o negativo determinado pelo conceito: seja a limitação dos possíveis entre si para se realizarem, seja a oposição entre o possível e a realidade do real.”

²⁰⁶ É possível verificar a forma como a autora analisa a transformação do programa kantiano operada por Deleuze e que “coloca a subjetividade como resultado de uma tripla síntese temporal”. Cf.: SAUVAGNARGUES, A., **Deleuze. De l’animal à l’art**. In : *La philosophie de Deleuze*, Paris : PUF, 2004, pp. 126-130, trad. nossa.

qualitativas que se fundem”, interpenetram-se e que não apresentam “qualquer tendência para se exteriorizarem” umas em relação às outras, sendo, portanto, “a pura heterogeneidade” (BERGSON, 1988, p. 75). A multiplicidade qualitativa é interna, de fusão, de heterogeneidade, contínua e virtual. Desse modo, lemos em Sauvagnargues que é a multiplicidade qualitativa que permite a Deleuze substituir “a oposição abstrata do múltiplo e do uno” por uma multiplicidade real que é plural, em devir, e que implica a noção de diferenciação intensiva de que falávamos anteriormente²⁰⁷.

Em companhia de Bergson e de Simondon, Deleuze pode pensar um processo de individuação que se faz como solução criativa de uma diferença de potencial existente em um campo intensivo pré-individual. Não existe um indivíduo anterior que impõe sua forma a uma matéria qualquer, mas um campo intensivo em que séries heterogêneas apresentam uma diferença de potencial que impõe um problema que não existia anteriormente à formação desse campo. Entre essas séries heterogêneas se dá uma vibração, uma ressonância entre pontos singulares que dispara um movimento de individuação como solução do problema de diferença de potencial e que não terminará na formação de um sujeito único e estável. Não existe um indivíduo no qual ocorrem mudanças, mas um movimento constante de variação de intensidades que se fazem em função de encontros com outras singularidades e com as quais se estabelece uma ressonância que provoca processos de modificação nessa individuação que funciona, desse modo, como suporte de tais modificações:

Quando a comunicação é estabelecida entre séries heterogêneas, toda sorte de consequências flui no sistema. Alguma coisa "passa" entre os bordos; estouram acontecimentos, fulguram fenômenos do tipo relâmpago ou raio. Dinamismos espaço-temporais preenchem o sistema, exprimindo ao mesmo tempo a ressonância das séries acopladas e a amplitude do movimento forçado que as transborda. Sujeitos povoam o sistema, ao mesmo tempo sujeitos larvares e eus passivos. São eus passivos, porque se confundem com a contemplação de acoplamentos e ressonâncias; sujeitos larvares, porque são o suporte ou o paciente dos dinamismos. Com efeito, em sua participação necessária no movimento forçado, um puro dinamismo espaço-temporal só pode ser sentido no limiar do vivível, em condições fora das quais ele acarretaria a morte de todo sujeito bem constituído, dotado de independência e de atividade. (DR, p. 155, [p. 118])

Conforme lemos com Sauvagnargues, Deleuze forja, a partir da *disparation* simondiana, o *dispar* de *Diferença e repetição*, esta “disparidade constituinte” que coloca em relação séries “diferentes nelas mesmas” e faz surgir a sensibilidade e o pensamento como

²⁰⁷ A esse respeito, ver também: CARDOSO JR., H. R., *Deleuze e Bergson: desejo como problema do inconsciente-multiplicidade*. Revista Science Institute, v. 03, pp. 27-37, 2011. Disponível em www.institutodefilosofia.com.br, último acesso em 18 de agosto de 2016.

“resolução de uma diferença de potencial” (DELEUZE, **DR**, p. 92, 157, [p. 72, 119], apud SAUVAGNARGUES, 2004, p. 136). São os sujeitos larvares, destaca Orlandi (1990), que são capazes de fazer os movimentos forçados que um *eu* ordinário não suportaria. São os *eus larvares* que nos permitem estabelecer conexões inusitadas entre elementos não-semelhantes, pois eles povoam sistemas intensivos que são cortados por um agente capaz de assegurar a comunicação entre diferentes sem reduzir a diferença a pontos de semelhança ou a uma identidade superior. Esse agente é o díspar, a “diferença em si”, que se produz na ressonância entre séries heterogêneas e que provoca o movimento forçado da individuação como resolução criativa da diferença de potencial inicial. O díspar é força de comunicação entre diferentes que pulsa em questionamentos vitais.

Em ressonância com nossos objetivos nesta pesquisa, gostaríamos de deslocar as noções de *disparation* e de díspar para o campo da educação e experimentar de quais modos elas podem nos ajudar a pensar a própria educação como potencializadora de nossa capacidade de nos diferenciarmos de nós mesmos e como o aprender participa desse processo.

2.3 Educação como duplo movimento

Temos trabalhado em uma perspectiva que toma a educação como uma produção em que corpo e pensamento são afetados de múltiplas maneiras em encontros com os mais diversos elementos. Vimos, ao longo de nosso primeiro capítulo, que Deleuze critica uma imagem dogmática do pensamento que define de forma limitante o que significa pensar e que, ao cavar buracos e abrir saídas nessa imagem, traçamos uma outra imagem que coloca o próprio pensamento em movimento e aumenta sua potência. Para nos darmos outra forma de dizer o que pode o pensamento, é preciso, sobretudo no campo da educação, redefinir o aprender em função de suas características de verbo, quer dizer, de intensificador de movimentos que fazem da vida um processo de mudanças constantes e de criação.

Nesse sentido, aproximamo-nos de autores que destacam a importância do aprender como movimento que não se resume a um simples ato de ligação entre um não-saber e um saber. Em companhia de Deleuze, questionamos o próprio saber como lugar estável a ser atingido ou como produto final a ser adquirido, o que permite recolocar questões relativas aos métodos de aprendizagem que se pretendem universais e também às relações que podem ser estabelecidas entre professor(a)/aluno(a) ou educador(a)/aprendiz. Uma atenção especial aos problemas é fundamental, na medida em que eles não apenas determinam as soluções, mas

também nos permitem traçar o sentido daquilo que é criado juntamente com eles. “O problema ou o sentido é o lugar de uma verdade originária e, ao mesmo tempo, a gênese de uma verdade derivada” (DR, p. 207, [p. 154]).

No início deste segundo capítulo, tivemos a oportunidade de estudar de que modo a busca por colocar o pensamento em movimento pode ser tida como um dos aprendizados que podemos fazer com Deleuze e como esse buscar liberar o pensamento de tudo aquilo que tenta sedentarizá-lo implica uma redefinição da noção de sujeito ou de indivíduo, uma vez que a consolidação de um *eu-pessoa* é a primeira poça que faz parar os fluxos e os devires.

A concepção do indivíduo como um processo de individuação que tem início como resposta criativa a um problema de diferença de potencial e que se mantém no tempo como suporte de modificações que se fundem umas nas outras nos permite trabalhar no sentido de uma educação que busca e cria a diferença. Não se trata de transmitir um conjunto de saberes e moldar um sujeito conforme um modelo de adulto ideal, como se a educação não passasse de um período intermediário que tem sua utilidade justificada pelo alcance de um objetivo final. A educação é o lugar e o tempo do aprender como potência de sempre recomeçar um movimento, potência de colocar o próprio pensamento em movimento, de modo que ele, em suas diferentes formas, possa criar conceitos, funções e sensações²⁰⁸ capazes de transformar todos os elementos em questão. Todos nós existimos no espaço e no tempo, nesse tempo da duração que é multiplicidade qualitativa, de forma que estamos em constante mudança, diferenciando-nos de nós mesmos a cada encontro com algo que impõe um problema e que exige toda uma reorganização de nossas forças para criar algo que nos permita responder a tal problema. Por ser também duração, esse conjunto de *eus larvares* que nos percorrem não fazem de nós algo maior ou melhor a cada coisa nova que apreendemos, mas nos tornam diferentes a cada aprender que efetuamos.

Trata-se de pensar o aprender não como experiência enriquecedora por meio da qual o indivíduo preenche as lacunas no sentido da constituição de um ser que se molda em função de uma imagem pré-existente, mas como um processo de diferenciação, um processo de abertura a encontros que forcem a variação de potência nesse sistema intensivo. O aprender não é consumo, não é aquisição de um novo elemento que me torna um sujeito mais desenvolvido, mas é processo de abertura e de aumento de capacidade receptiva que pode multiplicar as possibilidades de conexão entre séries disparatadas.

²⁰⁸ “Pensar é pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda por sensações, e um desses pensamentos não é melhor que um outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente ‘pensado’.” Cf.: DELEUZE, G.; GUATTARI, F., *O que é a filosofia?*. Tr. br. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997 (primeira ed. 1992), p. 253-254.

Nesse sentido, podemos pensar a educação como um processo formado por dois movimentos, quais sejam, um de aumento de capacidade receptiva e de abertura a encontros que podem forçar o pensamento a pensar efetivamente, e outro de disparação, que faz do próprio aprender um movimento de conexões entre diferentes e que transforma o indivíduo percorrido por esse movimento, assim como sua forma de perceber o mundo e de criar saídas, linhas de potencialização da vida.

Se somos um sistema em constante variação de aumento ou de diminuição de potência, podemos trabalhar no sentido de buscar estabilizar essa variação e interromper os movimentos que nos percorrem, ou, ao contrário, buscar liberar os movimentos e ampliar a capacidade de estabelecer conexões. Na primeira opção, uma proposta educativa que trabalhe dentro dos limites da imagem dogmática do pensamento, que reafirme que o pensar se resume a encontrar as boas soluções e que a formação do bom sujeito se dá por conformação aos modelos previamente estabelecidos, funciona adequadamente enquanto os questionamentos vitais que percorrem esse conjunto de durações coexistentes não gritam suas exigências e se negam a fazer parte desse ordenamento despoticizador do pensamento e da vida. Alunos que não aprendem, técnicas mnemônicas ou disciplinatórias que não funcionam, desinteresse generalizado, são alguns dos sinais que levantam discussões sobre a crise da educação. Não obstante, podemos nos questionar: o que poderia uma educação que buscasse liberar o pensamento de um funcionamento deformante e limitante, isto é, que colocasse atenção nos problemas e que incentivasse cada singularidade a colocar seus próprios problemas, a buscar formas de se rearticular para criar maneiras de responder aos questionamentos vitais que nelas pulsam e que pedem passagem a cada novo encontro com algo que violenta sua sensibilidade e seu pensamento?²⁰⁹

Sob nosso ponto de vista, os escritos de Deleuze sobre Bergson nos permitem pensar a educação em ressonância com a vida a partir de estudos que pensam a própria vida como um impulso para ir sempre mais longe, criando soluções para problemas impostos por seu movimento de diferenciação. A vida se faz por colocação e solução de problemas em um duplo movimento no qual a extensividade opera paradas e as intensidades imprimem

²⁰⁹ No que se refere à crítica a um modelo de educação que toma como base um pensar se resume à representação e à reconhecimento, bem como uma proposta de outras formas de educar conectadas ao pensamento como criação do novo e à experimentação, encontramos pontos de ressonância interessantes entre nosso trabalho e o artigo de MELO, D. A. S. Resistência e criação nas práticas de ensino e aprendizagem: por uma educação aberta. *Childhood & philosophy*. Rio de Janeiro, v.6, n. 12, jul./dez. 2010, pp. 229-254. Versão on-line disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL_TODO=Danilo+Augusto+santos+melo>. Último acesso em 17 de janeiro de 2017.

movimentos que buscam ultrapassar esses pontos de fixação. A vida funciona como acumulação e detonação de energia, de modo que uma faísca é necessária para passar de um movimento ao outro. Existe um processo de individuação que funciona por disparação (solução criativa de uma diferença inicial) em que um elemento passa entre séries heterogêneas e provoca vibrações, ressonâncias que estabelecem pontos de comunicação a partir da própria diferença. Esse elemento é o dispar, o “diferentemente diferente”, o “precursor sombrio” (DR, p. 156, [p. 119]) que se desloca em si mesmo e garante a comunicação entre diferentes sem ter a necessidade de buscar pontos de semelhança entre eles. O caminho que ele traça é invisível, mas será percorrido por raios ou relâmpagos fulgurantes. E, em uma processualidade educativa, não existiriam movimentos de mesmo tipo, com processos extensivos nos quais, de repente, algo como uma faísca faz explodir toda uma organização operante para fazer passar um movimento intensivo que rompe o bom funcionamento das faculdades e impõe a necessidade de sentir, pensar e agir de outro modo?

2.3.1 Signos e encontros

Todos nós, nos mais variados momentos que compõem nossos dias, efetuamos encontros²¹⁰. Encontramo-nos com pessoas, livros, músicas, animais, plantas, cadeiras, trânsito, comidas, sorrisos, ou seja, com corpos que podem exigir de nossas faculdades um funcionamento concordante de modo que o sorvete que é saboreado é o mesmo que pode ser pensado, lembrado ou imaginado²¹¹. Reconhece-se o corpo com o qual se encontra sem grandes dificuldades ou inquietações. Acontece, no entanto, de encontrarmos algo e, mesmo que se reconheça o que é ou para o que serve, por exemplo, sermos percorridos por um incômodo desconcertante. É como se existisse algo naquele sorriso que não pode ser resumido a um gesto de simpatia; uma insistência que não se aquieta com a constatação da brancura e o alinhamento dos dentes. Existem encontros ordinários, banais, em que nada provoca certa estranheza e nos quais as relações puramente extensivas são suficientes. No entanto, existem também estes

²¹⁰ “Encontro é o nome de uma relação absolutamente exterior na qual o pensamento entra em conexão com aquilo que não depende dele. A exterioridade das relações é um tema constante em Deleuze desde o seu primeiro livro. Quer se trate de pensar ou de viver, o que sempre está em jogo é o encontro, o acontecimento, portanto a relação enquanto exterior aos seus termos.” Cf.: ZOURABICHVILI, F. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Tr. Br. de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2016, p. 52.

²¹¹ Cf.: DELEUZE, G., *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 132: “Sem dúvida, cada faculdade tem seus dados particulares, o sensível, o memorável, o imaginável, o inteligível... e seu estilo particular, seus atos particulares investindo o dado. Mas um objeto é reconhecido quando uma faculdade o visa como idêntico ao de uma outra ou, antes, quando todas as faculdades em conjunto referem seu dado e referem a si mesmas a uma forma de identidade do objeto.”

encontros extraordinários em que algo nos acerta intensivamente e altera nossa percepção e nossa sensação do que ali está se passando.

O que se passa nesses encontros ditos fundamentais ou intensivos é o que Deleuze chamou de signo. É ele, em sua recusa a ser completamente resolvido num ordenamento quantitativo, que violenta o pensamento e o obriga a recomeçar o movimento. O signo é portador de problema na medida em que abre o atual a uma virtualidade que nele insiste, mas que não pode ser objeto de uma reconhecimento, pois as diferenças que o constituem intensivamente ainda não foram atualizadas (e pode mesmo acontecer de não o serem). É a problemática simondiana transformada pela leitura deleuzeana de Bergson que aponta para os dois momentos da diferença, a saber, aquele virtual em que a diferença é diferenciada antes de se atualizar e aquele no qual a diferença se atualiza por diferenciação e se individua²¹². São os polos solidários de um movimento vital, como explica Sauvagnargues:

Virtual e atual formam, portanto, os polos solidários de um movimento vital, aquele da diferenciação, aquele que comporta dois polos em tensão: aquele da atualização, que vai no sentido das formas e das organizações, e comporta a tendência a reificar, “estratificar” dirá Deleuze nos anos de 1970, enquanto que, reciprocamente, todo devir comporta igualmente forças intensivas que reintroduzem o aleatório no sistema. (SAUVAGNARGUES, 2004, p. 138, trad. nossa)

O signo é esse portador de problemas que faz as faculdades saírem dos eixos e romperem com a forma do senso comum, deixando de girarem e convergirem para o *mesmo* e passando a funcionar em suas enésimas potências. Em um encontro extraordinário, o signo impacta a sensibilidade de tal modo que o sensível não pode mais ser visado por outras faculdades e referido a um objeto que poderia também ser imaginado, lembrado ou concebido. Ao contrário, ele “faz realmente nascer a sensibilidade no sentido” (DR, p. 182, [p. 138]), aquilo que só pode ser sentido e que comporta também o insensível sob o ponto de vista do exercício

²¹² A respeito das relações entre diferenciação e diferenciação, ver também: DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, pp. 162-163: “(É neste sentido que o virtual de modo algum é uma noção vaga; ele possui uma plena realidade objetiva; de modo algum ele se confunde com o possível, que carece de realidade; do mesmo modo, o possível é o modo da identidade do conceito na representação, ao passo que o virtual é a modalidade do diferencial no seio da Idéia.) É preciso atribuir a maior importância ao ‘traço distintivo’ ç/ci como símbolo da Diferença: diferenciar e diferenciar. O conjunto do sistema, que põe em jogo a Idéia, sua encarnação e sua atualização, deve exprimir-se na noção complexa de ‘(indí)-diferenç/ciação’. Toda coisa tem como que duas ‘metades’, ímpares, dissimétricas e dessemelhantes, as duas metades do Símbolo, cada uma delas dividindo-se em si mesma em duas: uma metade ideal, que mergulha no virtual e é constituída, por um lado, pelas relações diferenciais e, por outro, pelas singularidades correspondentes; uma metade atual, constituída, por um lado, pelas qualidades que atualizam essas relações e, por outro, pelas partes que atualizam essas singularidades. É a individuação que assegura o encaixe das duas grandes metades não-semelhantes. A questão do em omni modo determinatum deve ser assim formulada: uma coisa em Idéia pode ser completamente determinada (diferenciada) e, todavia, carecer das determinações que constituam sua existência atual (ela é indiferenciada e nem mesmo ainda individuada).”

empírico. Aquilo que só pode ser sentido (*sentendum*) força a colocação de um problema que não pode ser resolvido nos moldes da reconhecimento e que faz comunicar entre as faculdades aquilo que cada uma só pode exercer em sua própria relação de impossibilidade em um funcionamento concordante, como, por exemplo, aquilo que só pode ser imaginado (que é ao mesmo tempo o inimaginável), aquilo que só pode ser lembrado (e também é o imemorável) ou aquilo que só pode ser pensado, mas que é ao mesmo tempo o impensável no pensamento ordinário (cf. **DR**, pp. 182-184, [pp.137-139]).

É evidente que os encontros ditos ordinários compõem a maior parte de nossos momentos e são de extrema importância para a manutenção da vida. O funcionamento “empírico de todas as faculdades de acordo com o que cabe a cada uma sob a forma de sua colaboração” (**DR**, p. 186, [p. 141]) é vital para a execução de um grande número de atividades que compõem e organizam nosso cotidiano. No entanto, levar o pensamento a seus limites, embora não aconteça a todo instante e nem possa ser assegurado pela inteligência, é também vital no sentido de imprimir, no próprio pensamento, a necessidade de ir mais longe, de operar outras recombinações, de lidar de forma criativa com a imprevisibilidade que a própria vida impõe. O pensamento não pensa por uma boa vontade dentro do regime de um senso comum, pois, nestes termos, os elementos em questão já são supostos e previamente estabelecidos, circunscrevendo os resultados ao campo das possibilidades, como explica Deleuze:

Todas as verdades desta espécie são hipotéticas, pois são incapazes de fazer com que nasça o ato de pensar no pensamento, visto que elas supõem tudo o que está em questão. Na verdade, os conceitos designam tão-somente possibilidades. Falta-lhes uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade: tanto quanto só há pensamento involuntário, suscitado, coagido no pensamento, com mais forte razão é absolutamente necessário que ele nasça, por arrombamento, do fortuito no mundo. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a Filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. (**DR**, pp. 181-182, [p. 137])

É preciso, portanto, uma violência que intensifique as faculdades e as desvie “de seu funcionamento harmonioso e recognitivo, torcendo o pensamento, destituindo sua familiaridade dele consigo mesmo, enfim, abrindo o pensar a seu fora tão radicalmente a ponto de, no pensamento, surgirem novos pensamentos como diferenciação de si mesmo” (**NASCIMENTO**, 2012, p. 17). Essa violência não deve, contudo, ser pensada em seu aspecto negativo de destruição daquilo sobre o que ela se exerce, mas como o exercício de uma força

no sentido de imprimir um movimento²¹³. Nesse sentido, a violência é o próprio signo que força a pensar o que, num encontro, insiste no que é dado sem ser, contudo, imediatamente dado. É o signo que, em sua face virtual, nos lança ao real e à sua potência de abertura de mundos.

Se, por um lado, engendrar pensar no pensamento não é um ato de boa vontade ou o resultado de um bom método bem aplicado, por outro lado, esse arrombamento é fruto de um encontro com algo que força a pensar, encontro que pode se dar a qualquer momento e com qualquer coisa, desde o canto de um pássaro até um livro de filosofia, de modo que o que nos cabe é estar à espreita de tais encontros. Não podemos colocar o pensamento em movimento por uma simples decisão soberana, mas podemos, como um animal ou quando vamos ao cinema ou a uma exposição, estar à espreita de que algo nos comova ou nos perturbe (cf. *Abecedário*, letras A e C).

Não é possível prever em quais encontros ou sob quais circunstâncias um encontro dito ordinário pode dobrar-se e “projetar tudo para fora dos eixos” (ORLANDI, 2009, p. 258), forçando-nos a lembrar, imaginar, falar e agir diferentemente; forçando-nos a “sentir e a pensar a diferença” (DR, p. 293, [p. 214]), uma vez que o funcionamento harmonioso das faculdades sob a organização do entendimento e da razão não é capaz de dar conta do que aquele encontro provoca em nós. É por isso que uma atitude de abertura aos encontros e ao acaso é importante, pois é a sensibilidade que é disparada em primeiro lugar, mas pode acontecer (e talvez possamos dizer que é o que acontece com a maioria de nós) de nossa sensibilidade estar como que entupida, entulhada de informações que preenchem o mundo das opiniões e que não apenas tentam determinar de antemão o que nos afeta e como devemos ser afetados como também encurtam, conforme observamos no primeiro capítulo, tão drasticamente o intervalo entre o estímulo recebido e a resposta executada que as chances de que algo passe nesse intervalo ficam fortemente diminuídas.

Somos, como salientou Nascimento (2012, p. 35), “emaranhados passageiros de relações” e “mudamos de estado conforme somos tomados por novas relações”. Somos feitos em meio a encontros que podem manter ou afetar muito pouco as relações que nos constituem naquele determinado momento, ou podemos ser impactados por um signo que violenta nossa sensibilidade e nos obriga a compor, momentaneamente, outras relações. Podemos dizer que “estamos sempre *sendo* na multiplicidade de relações” (NASCIMENTO, 2012, p. 35, grifo do

²¹³ Para um estudo mais apurado sobre essa concepção da violência como o exercício de uma força no sentido de imprimir um movimento, pode ser interessante recorrer aos trabalhos de Deleuze sobre Nietzsche no que se refere ao funcionamento relacional de forças ativas e reativas. Cf.: CELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. tr. br. de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976, pp. 32-59.

autor). Nesse sentido, não se trata de tentar controlar ou provocar encontros intensivos, mas de se fazer sensível ao que pode surgir em um encontro, de se permitir ir a outros lugares, ver novas paisagens, ouvir cantos que passariam despercebidos por uma atenção que estivesse por demais concentrada na execução de tarefas ou buscando controlar todos os elementos em questão, mantendo-se em meio ao já conhecido e a uma distância supostamente segura de qualquer detalhe que pudesse desarranjar nosso estado de calma. Entre as relações que me constituem e aquelas que constituem aquilo com o que me encontro, existe uma diferença que pode fazer passar algo capaz de fazê-las vibrar e operar redistribuições: é o “*dispar* como operador de liberações, como disparação de estados intensivos, estados que aguçam no aprendiz o *estar à espreita* da disparada de *linhas de fuga*” (ORLANDI, 2014, p. 14, grifos do autor):

Como *paciente* dos encontros intensivos, como *sujeito larvar do seu próprio sistema*, mantendo-se à espreita dos *dispares*, é que o pensador pode vir a *ter o que pensar* e a criar com seus conceitos e seus macro e micro encontros com intercessores as variações que correspondam aos problemáticos dinamismos espácio-temporais não submetidos a uma forma prévia. (ORLANDI, 2014, p. 14, grifos do autor.)

Como indicamos anteriormente, as conceituações de Bergson sobre o virtual respondem à necessidade de uma busca por uma apreensão mais alargada do real, mas sem erigir conceitos universais ou realidades abstratas e transcendentais. Conforme abordaremos no próximo capítulo, nossa necessidade prática de ação sobre as coisas, assim como a compreensão dos efeitos que a ação de outros seres pode causar em nós, faz com que a percepção fique restrita a uma atualidade em função de nossas próprias necessidades de sobrevivência e adaptação. Mas, segundo Bergson, é possível superar os limites impostos pela inteligência e perceber o real em sua amplitude, naquilo que não se resume à imobilidade à qual nos acostumamos a enquadrar artificialmente o tempo com o intuito de poder agir sobre ele. Bergson diz que uma oscilação da atenção nos permite sair das amarras de nossas necessidades habituais e perceber o duplo movimento de estabilização e de mudança que percorre todas as coisas e seres, mas não precisa o que é capaz de provocar esse deslocamento. Tal elemento, como vimos em companhia de Nascimento (2012, p. 86-90), será trabalhado por Deleuze nos termos de signos, que, num encontro intensivo, arrombam o pensamento e o forçam a funcionar para além do que lhe é habitual e rotineiro.

Dizer que os signos disparam primeiramente nossa sensibilidade, fazendo sentir aquilo que só pode ser sentido, e que é essa violência que é comunicada de uma faculdade a outra até chegar ao pensamento não significa dizer que a inteligência está subordinada à emoção, pois não se trata de um ordenamento das faculdades em torno do *Mesmo*. Não se trata

de um funcionamento no qual uma faculdade é legisladora e fornece o modelo sob o qual as outras devem colaborar. Existem, inclusive, complexidades que não permitem limitar o pensamento à inteligência nem a sensibilidade à emoção. A inteligência é uma forma de pensamento, assim como a sensibilidade comporta nuances das quais a emoção, quando entendida como sentimento, é aquela que pode ser mais facilmente associada a um estado corporal. Trata-se de marcar que existe outro funcionamento do pensamento diferente daquele que se dá nos limites da reconhecimento e que esse funcionamento é colocado em movimento por uma experiência intensiva, quando nossa sensibilidade e os sentidos da percepção (visão, tato, paladar, olfato e audição) são afetados de tal modo que são levados ao limite de seu funcionamento empírico habitual, elevando nosso pensamento a sua enésima potência e obrigando-o a pensar a diferença que aí se coloca, momento no qual ele mesmo devém diferença.

Nesse sentido, algumas inquietações se colocam a uma pesquisadora em educação que busca mapear as ressonâncias que se fazem entre os campos da filosofia e da educação. Se a vida se faz em meio a encontros ordinários e extraordinários, de modo que existem momentos nos quais a organização de nossas faculdades visa nossa sobrevivência e o desenvolvimento de hábitos que a garantam e a simplifiquem, mas se também acontece que em meio a estes pode passar algo que violenta nossa sensibilidade e nosso pensamento e os impele a um funcionamento disparatado nos quais séries diferentes entre si se comunicam, seria abusivo dizer que tais momentos podem implicar um aprender? Se os signos impõem um sentir, um imaginar, um lembrar, um dizer ou um pensar de outro modo, na medida em que abrem nossa sensibilidade a uma percepção mais ampla do real, podemos dizer que esse alargamento nos torna diferente de nós mesmos e que pode ser um processo que implica um aprender?

2.3.2 Aprender como operador intensivo

Temos trabalhado numa perspectiva que não limita a educação à transmissão de saberes entre um sujeito mais desenvolvido e outros ainda em processo de conformação. Nessa perspectiva, trata-se de pensar de que modo a composição de diferentes durações, de diferentes individuações em constante movimento de diferenciação de si, podem ter essa capacidade de transformação potencializada por acontecimentos que passam nos intervalos desse lugar espaçotemporal.

Nesse sentido, apontamos acima que uma processualidade educacional pode ser pensada como um duplo movimento que comporta séries extensivas e intensivas. Funciona

como quando no encontro com um texto filosófico sente-se um oscilar entre “uma leitura extensiva, geralmente guiada por um fio condutor”, e “uma leitura intensiva”, que nos lança a um estado problemático que impõe ritmos, idas e vindas, “dobras e desdobras que pulsam nessa dupla experiência de encontros, dobras quase sempre rebeldes a fios condutores excessivamente categóricos” (ORLANDI, 2014, p. 5).

No *Abecedário*, conjunto de entrevistas concedidas a Claire Parnet, Deleuze diz, ao abordar os assuntos que compuseram a letra P de Professor, que uma aula ou um curso exige muita preparação. Para se dar um curso, é preciso estar impregnado do assunto e amar aquilo que é dito, mas isso não acontece naturalmente. É preciso muito preparo, muita repetição para encontrar os pontos que tornam a aula interessante, de modo que o professor deve encontrar aquilo que o fascina, sua inspiração. Essa inspiração de que fala Deleuze pode ser entendida como as Ideias, que, em *Diferença e repetição*, “percorrem todas as faculdades, não sendo o objeto de qualquer uma em particular”. Uma Ideia é algo raro de acontecer, pois, no sentido em que Deleuze a toma, ela não é o modelo perfeito que se encontra em um outro mundo e segundo o qual as cópias serão avaliadas, mas “instâncias que vão da sensibilidade ao pensamento e do pensamento à sensibilidade” (DR, p. 190, [p. 144]) e que engendram o limite de cada faculdade.

As Ideias são como “clarões diferenciais que saltam” e percorrem as faculdades em velocidade que as impedem de serem capturadas e traduzidas, cabendo ao pensamento buscar formas de exprimi-las, ainda que nesse processo se perca algo do que as compõem. Nessa direção, o conceito, assim como as sensações e as funções, são expressões das Ideias que percorreram as faculdades e dispararam a comunicação da violência que jogou cada uma para fora de seus eixos, obrigando-as a elevarem suas potências e exercerem seus funcionamentos de um modo diferente daquele que comumente é dado em seus exercícios empíricos. Um conceito não é, portanto, uma Ideia, mas uma forma de expressão.

Uma Ideia não é a solução para um problema, mas o próprio problema, visto que se impõe e dispara um funcionamento disjuncto das faculdades. Por isso, são raras, pois não acontecem deliberadamente e não são fruto da superação de dificuldades colocadas, por exemplo, pela falta de método ou de técnica, mas concernem ao próprio pensamento. Um problema – quando se impõe e não quando é traçado em função de suas possíveis soluções – constrange o pensamento a mover-se, a deslocar-se e a criar novas maneiras de se organizar para respondê-lo, e tal potência do problema se dá justamente em função de sua abertura às multiplicidades virtuais que compõem cada coisa com a qual nos encontramos.

Podemos ler em *O método de dramatização* (ID, pp. 131-162, [pp. 129-154]) que as coisas apresentam sempre dois lados, a saber, o de suas qualidades atuais que ocupam uma

extensão e o de seus dinamismos intensivos virtuais. Como vimos, o virtual compõe o real juntamente com o atual e não pode ser concebido como uma esfera superior ou transcendente na qual um conjunto de possibilidades relativas a uma situação esperariam pelo momento de se realizarem. O virtual é constituído por camadas que se aproximam e se afastam do atual por graus de contração e de distensão segundo as exigências do atual.

Em *O atual e o virtual*, o atual também é dito como presente e implica “indivíduos já constituídos”, ao passo em que o virtual é o “passado que se conserva em si mesmo” e que não é formado quando o presente deixa de ser e cede seu lugar a um outro presente que chega. Conforme mostrou Bergson, o passado não é um tempo cunhado entre dois presentes que se sucedem, mas ele é formado ao mesmo tempo em que seu presente, assim como “a lembrança não é uma imagem atual que se formaria depois do objeto percebido, mas a imagem virtual que coexiste com a percepção atual do objeto” (DELEUZE, G.; PARNET, C., 1998, p. 178). Nessa perspectiva, as relações entre atual e virtual são processos de “individuação em ato” que diferem das relações entre puros atuais. Atuais e virtuais coexistem e formam circuitos, ora bastante estreitos e nos quais passamos de um a outro constantemente, ora mais extensos e nos quais as atualidades se envolvem de outras virtualidades “cada vez mais afastadas e diversas”. Nas palavras de Deleuze:

A filosofia é a teoria das multiplicidades. Toda multiplicidade implica elementos atuais e elementos virtuais. Não há objeto puramente atual. Todo atual se envolve de uma névoa de imagens virtuais. Tal névoa se eleva de circuitos coexistentes mais ou menos extensos, sobre os quais as imagens virtuais se distribuem e correm. É assim que uma partícula atual emite e absorve virtuais mais ou menos próximos, de diferentes ordens. Eles são ditos virtuais quando sua emissão e absorção, sua criação e destruição são feitas em um tempo menor do que o mínimo de tempo constituído pensável, e que tal brevidade os mantém desde então sob um princípio de incerteza ou de indeterminação. Todo atual se envolve de círculos de virtualidades sempre renovadas, sendo que cada um emite outro, e todos se envolvem e reagem sobre o atual”. (DELEUZE G.; PARNET, C., 1998, p. 121).

É em função dessas relações, portanto, que o problema pode funcionar como elemento disparador de aprenderes, pois ele pode intensificar o conjunto de atuais com os quais nos encontramos e nos lançar às multiplicidades virtuais que também os povoam. Essa é a potência de um signo como portador de problemas, uma vez que sua irreducibilidade à atualidade do que se passa em um encontro força nossa sensibilidade e nosso pensamento a percorrerem as multiplicidades virtuais que se colocam e a se reorganizarem para responder ao que se impõe.

Nesse sentido, podemos retomar as inquietações que se apresentavam em nosso primeiro capítulo no que se refere às relações entre professor(a)/aluno(a) para pensar a função

do(a) professor(a) como um emissor de signos. Seu papel não se resumiria a guardar e transmitir saberes, mas a emitir signos portadores de problemas e que possam ajudar na construção momentânea de uma coletividade que compõe suas forças e potências para aprender algo novo. Não se trata, desse modo, de uma imitação ou uma reprodução em que o(a) aluno(a) faz *como* o professor(a), mas de um processo no qual o *com* opera como conector de diferentes durações:

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. (...). 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. (DR, p. 35, [p. 31])

É evidente que, em uma processualidade educacional, essa coletividade está em permanente variação e reorganização. Funciona como nos conta Deleuze (cf. *Abecedário*, letra P) a respeito dos alunos que dormem um pouco no decorrer de um curso e que de repente despertam quando algo lhes convém. Existem diferentes ritmos de duração e diferentes formas de composição, de maneira que os problemas não se colocam ao mesmo tempo nem da mesma maneira aos diferentes partícipes de um encontro, seja ele uma processualidade educacional ou um jantar romântico.

É por isso que um curso exige muita preparação, pois, entre as leituras extensivas que coletam informações e dados, é preciso estar aberto e à espreita de que algo aconteça, buscando não apenas perceber a quais problemas aquela organização textual procura responder, como também “às vezes ler nas suas entrelinhas, nos poros onde a escrita respira, captar suas ideias, suas lufadas de ar fresco” (KASTRUP, 2007, p. 61), de modo que outros problemas possam surgir em função desse encontro. Em meio a processos extensivos, uma intensidade pode saltar, uma ideia pode percorrer as faculdades em tão grande velocidade que não possa ser diretamente captada, mas que force nossa percepção a se abrir às multiplicidades virtuais que também compõem aquilo com o que nos encontramos e que, no entanto, poderia ter permanecido escamoteado pelas multiplicidades atuais.

Kastrup (2007) ressalta que não se trata de uma dicotomia entre uma “ação voluntária” – em que se tem uma intenção ou meta a ser atingida – e uma “ação espontânea” – que também pode ser dita mecânica ou automática e na qual nenhum investimento especial da atenção é requerido. A criação, segundo a autora, pode ser dita como a “potência que a cognição possui de diferir de si mesma”, mas para compreendê-la é preciso tanto “abrir mão de encontrar leis gerais” quanto “renunciar a explicar a criação pelo criador” (KASTRUP, 2007, p. 61). Em

ressonância com o que temos estudado, a autora afirma a importância de se buscar compreender a criação “sem apelar para uma instância criadora”, mesmo que esta seja o próprio sujeito, pois o sujeito também é criado e recriado ao longo do processo. Partindo da afirmação de que um processo de criação envolve “um modo de funcionamento da atenção que inclui movimentos distintos do ato de prestar atenção que costuma predominar nas atividades ordinárias da vida prática” (KASTRUP, 2007, p. 62), mas que isso não significa que se trate de um processo espontâneo, Kastrup vai compor alianças com Bergson e Deleuze com o intuito de descrever tais movimentos da atenção.

Não é nosso objetivo aqui trabalhar em detalhe os estudos de Kastrup, mas sua proposta de pensar o *estar à espreita* como uma “ativa receptividade” que não se resolve pela oposição entre atividade e passividade nos parece interessante. Vejamos como ela estabelece tal conexão:

Ter uma idéia não resulta de um processo de busca ativa. O ato mais se assemelha ao encontro do que ao resultado de uma busca. Mas nem por isto a idéia surge espontaneamente. Em realidade, as noções de passividade ou de atividade não são adequadas ao processo. Não é uma busca orientada, mas também não é uma simples espera. Trabalha-se para ter a possibilidade de recebê-la. Melhor seria referir-se a uma ativa receptividade. É nesse sentido que Deleuze (s/d) fala que quando vai ao cinema, a museus ou galerias de arte, vai com a atenção à espreita, como aquela de um caçador. (KASTRUP, 2007, p. 61)

Em companhia de Bergson, a autora pensa o processo de criação não apenas em função do tempo cronológico que ele demanda, mas também na experiência de nossa própria duração como processo de diferenciação de si mesmo. Somos duração e cada singularidade tem sua maneira própria de durar, seu ritmo próprio de continuar a existir na constante mudança que a constitui, de modo que é necessário ampliar nossa capacidade de percepção para além de seu funcionamento utilitário que visa nossa sobrevivência. É possível, segundo Bergson, criar outra forma de conhecimento mais ampla que aquela que habitualmente conhecemos, na qual se visa ao funcionamento exclusivo da inteligência e de sua capacidade de domínio da matéria, e a intuição é o que permite essa ampliação, pois coloca em jogo outro tipo de atenção.

Como vimos, a intuição bergsoniana é o conhecimento imediato das coisas, quer dizer, um conhecimento que não é inferido ou concluído a partir de outra coisa, o que nos permite saber o que faz de cada coisa isto que ela é e não outra coisa qualquer. As questões lançadas por Bergson vão sempre no sentido de saber porque uma coisa ao invés de outra, e não se colocam mais no terreno das oposições abstratas que questionavam o porquê de uma coisa ao invés do nada. Bergson está tomado pela exigência da precisão e busca conhecer as nuances

que fazem o enorme intervalo que costumamos perceber entre dois opostos. Para ampliar, no entanto, nossa percepção e nosso conhecimento, é preciso todo um trabalho que começa com a distinção do tempo e do espaço, bem como com a compreensão do funcionamento de nossa inteligência e de nosso conhecimento, para conhecermos esse outro tempo que é a duração. A intuição é esse trabalho e implica o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de uma atenção que nos dá a conhecer a mobilidade que faz parte de todas as coisas, incluindo nós mesmos e nossas formas de conhecimento.

A intuição, assim, é um método que permite colocar em movimento outro tipo de conhecimento e foi lida por Deleuze em função dos problemas que procura responder. A necessidade de separação dos mistos e a forma como ela nos permite, primeiramente, distinguir os verdadeiros e os falsos problemas, para em seguida sermos capazes de colocar nossos próprios problemas, fizeram com que Deleuze reorganizasse o método bergsoniano em três regras principais capazes de mostrar o funcionamento problematizante da intuição. Tal atenção aos problemas e à forma como eles nos obrigam a pensar, ou, em outros termos, à forma como eles nos lançam às multiplicidades virtuais que compõem cada coisa, coloca-nos em meio às imprevisibilidades que fazem parte da própria vida. A vida, conforme nos mostra Bergson (2005, p. 272), se encarrega de introduzir a maior soma de imprevisibilidade e de novidade em seu próprio processo de constituição, o que a reafirma como duração, como constante mudança e diferenciação de si mesma.

A nosso ver, todo esse processo pode ser pensado em ressonâncias com o campo da educação, pois implica, entre outras coisas, um conjunto de relações entre multiplicidades atuais e virtuais, entre ações efetuadas em meio a extensividades e disparações intensivas nas quais o aprender pode operar como articulador. Parece-nos que é em meio a processualidades educacionais extensivas que um encontro fundamental pode acontecer e impor um problema, fazendo saltar uma Ideia que percorre todas as nossas faculdades e as lança a um funcionamento disparatado que impõem toda uma reorganização, potencializando o processo de diferenciação constante que nos constitui. Quem pode prever em qual momento um estudo extensivo de conjugação verbal surge na boca como horizonte de enunciação de algo que invade o peito? Em quais circunstâncias a leitura de um conto o faz búfalo e racha com tamanho peso as palavras, que desnuda significados que antes seu corpo não conhecia? Em qual encontro amoroso um ciumento aprende a teoria matemática dos conjuntos?

Não pretendemos com isso dizer que todo e qualquer investimento extensivo de forças se justifique em uma processualidade educacional. Como vimos, existe na obra de Deleuze uma crítica contundente a uma imagem dogmática do pensamento e a seu

funcionamento deformante e limitante, crítica esta que se faz em meio a encontros e por alianças conceituais que têm o objetivo de deslocar problemas filosóficos tradicionais. Trata-se, a nosso ver, de um cuidadoso estudo dos problemas filosóficos a partir de uma exigência pela busca de colocação de verdadeiros problemas, de modo que a percepção do funcionamento da auto-posição dos problemas, bem como da operatoriedade das imagens de pensamento que se estabelecem, leva à criação de perspectivas liberadoras do próprio pensamento. Deleuze não diz que todos os problemas funcionam de igual maneira, mas mostra como cada tipo de problema faz parte de uma forma de pensar e que nem todos cumprem a função que é sempre enunciada, qual seja, pensar efetivamente.

A educação é processo, demanda tempo e não pode ser feita somente em meio a momentos intensivos. É o jogo que a compõe e que pode fazer dela um processo de criação. As disparações intensivas passam entre extensividades, de modo que a questão que se coloca é aprender como percorrer esse caminho, como habitar esse território e se manter aberto aos pequenos movimentos de deslocamento, de tremor e de desestabilização que logo virão a ser recobertos e estabilizados. É nessa perspectiva que o professor funciona como um emissor de signos, pois, entre explicações, diálogos e resoluções de exercícios, um tom de voz, um olhar, uma palavra bem escolhida ou mesmo dita ao acaso, pode surgir no horizonte do aluno como algo que o desperta, inquieta-o e coloca em maquinações diversas seu pensamento²¹⁴. O professor, habitando sua solidão povoada por autores, livros ou fórmulas, prepara seu curso e o ensaia na busca de um fio condutor que não se resuma ao caráter extensivo dos dados que serão trabalhados, mas que seja capaz de imprimir um movimento interessante na apresentação daquilo que o fascina. Do mesmo modo, o aluno também pode ser lançado a uma busca pelo “que se passou”²¹⁵ e pelo *como* ou *em qual momento* ele perdeu sua verdade tranquilizadora.

²¹⁴ A respeito das possibilidades de se aprender algo que não é aquilo que um professor ensina, Silmara Cristine Pinto escreve sua dissertação criando pontos de ressonância entre as conceituações teóricas de Deleuze acerca das diferenças entre saber e aprender, o rompimento das relações aparentemente necessárias e indissolúveis entre ensinar e aprender, e o romance de Clarice Lispector intitulado *Uma Aprendizagem ou O livro dos prazeres*. Cf.: Pinto, S. C. *A experiência do aprender no ensino de filosofia por entre signos e afetos*. 2016. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília.

²¹⁵ A respeito da pergunta “o que se passou”, conferir o oitavo platô de *Mil Platôs*, texto no qual Deleuze e Guattari trabalham com os gêneros literários da novela e do conto para mostrar que a divisão do tempo entre passado, presente e futuro pode ser relançada em função daquilo que insiste no presente. A pergunta pelo que aconteceu funciona, na novela, como um intensificador no presente, pois o que nela insiste é o que permanece incognoscível: “Mas não invoquemos demasiadamente as dimensões do tempo: a novela tem tão pouco a ver com uma memória do passado, ou com um ato de reflexão, que ela ocorre, ao contrário, a partir de um esquecimento fundamental. Ela evolui na ambiência do ‘que aconteceu’, porque nos coloca em relação com um incognoscível ou um imperceptível”. Cf.: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. “1874 - Três novelas ou ‘o que se passou?’” In: *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. Trad. br. de Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, p. 58-75.

É evidente que esse aprender, esse processo que pode ser disparado no encontro com um signo, não se resume aos signos emitidos por um professor. A faísca que coloca o pensamento em movimento pode surgir de outros encontros, pois o aprender não está direta e necessariamente relacionado ao ensinar. A relação, aparentemente direta e indissolúvel, entre ensinar e aprender é rompida no momento em que se desloca a obtenção do saber como objetivo final de uma processualidade educacional, para acentuar-se o próprio aprender como movimento de diferenciação de si. O aprender se faz no encontro com os signos, de forma que a emissão perde sua primazia, ou, dito de outro modo, “Deleuze tira o acento da *emissão* dos signos (o *ensinar*) para colocá-lo no *encontro* com os signos (o *aprender*), não importa por quem ou pelo que eles tenham sido emitidos” (GALLO, 2012, p. 3, grifos do autor). Não queremos com isso afirmar, conforme salienta Gallo, que o professor se torna totalmente prescindível, mas destacar que o controle e a quantificação só podem ser aplicados sobre o ensinar, ou melhor, sobre a pretensão de ensinar do professor, mas nunca sobre o aprender de cada um.

Acentuar o aprender como fruto de um encontro é destacar a imprevisibilidade que faz parte do processo, é salientar toda e qualquer coisa como composta por multiplicidades atuais e virtuais e afirmar sua potência como portadora de problemas. Qualquer processualidade educacional, nesse sentido, é efetuada em uma coletividade na qual o professor, os colegas, um livro, uma brincadeira, um bilhete, entram em relações que imprimem variações de potência que podem fazer passar um díspar e conectar as séries mais heterogêneas. O professor, nessa perspectiva, sai do lugar de ídolo detentor do saber, que julga e mede o quanto cada um de seus discípulos foi capaz de adquirir desse receptáculo da verdade, para ser alguém que convida a compor uma coletividade que se reúne ou se dispersa segundo os problemas que se colocam por uma dada forma de conhecimento que ressoa diferentemente em cada um dos partícipes envolvidos e também pelos questionamentos vitais que a eles próprios se impõem. O professor, nessa concepção, assume sua tarefa de emissor de signos e procura, a partir daquilo que o fascina, afetar aqueles que compartilham com ele esse momento espaçotemporal que é uma processualidade educativa, mas ele se desapega de controlar os efeitos que uma possível afecção pode provocar em cada um de seus alunos:

Tendo sido posto neste texto o acento sobre o aprender, concluo com a afirmação do ensinar, nossa tarefa precípua como professores. Como vimos, ensinar consiste em emitir signos, sem que tenhamos controle em relação ao que será feito com eles, por aqueles que os encontrarem. Isso não significa que não devamos emitir signos, mas sim que precisamos nos desapegar deles, precisamos abdicar de nossa vontade de controlar o aprendizado de cada um de nossos alunos, apesar de todas as boas

intencões que possamos ter com isso. Precisamos ter a coragem de ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todos façam da mesma maneira, sejam da mesma maneira. (GALLO, 2012, p. 9)

Essa abertura à imprevisibilidade e ao novo que ela faz surgir pode ter início em uma processualidade educacional e se estender a outros campos que também compõem uma vida de estudante. Existem múltiplas formas de ser aprendiz e as variações são operadas pelas mais diversas composições. O aprender é um operador intensivo que funciona por disparação nos encontros, um gatilho que coloca o pensamento em movimento e que pode potencializar a diferenciação de si mesmo que faz parte da vida como processo de individuações. O novo é potência de sempre recomeçar e se faz em meio às multiplicidades virtuais, esses mundos abertos por força de um encontro problemático que impõe a criação como solução. Pensar é criar, é engendrar um movimento que recomeça sempre no meio do próprio pensamento e que é relançado a cada novo encontro, a cada novo e verdadeiro problema.

Sob esse ponto de vista, a educação pode ser liberadora no sentido de disparar movimentos que não se limitam a espaços e tempos previamente definidos nem se resumem ao alcance de objetivos bem intencionalmente determinados. A educação pode funcionar como um lugar privilegiado de encontros no qual outro tempo se faz, um tempo que opera, em meio a seu escorrer contínuo e heterogêneo, combinações e recombinações das múltiplas durações que o compõem. A educação pode ser liberadora ao disparar faíscas que impulsionam a criação de novas maneiras de perceber, de sentir, de pensar e de viver que não se satisfazem mais em simplesmente reconhecer os moldes que já foram criados, nem pela criação de novos modelos ou padrões unificadores. A educação pode ser liberadora ao ser problematizante e auto-problematizante, buscando não apenas traçar fios condutores a partir de problemas que confirmam sentido ao processo, como também abrindo caminho aos questionamentos vitais que pedem passagem em meio a suas processualidades. A educação pode ser liberadora ao potencializar o movimento de diferenciação de si que é a própria vida.

Afirmamos, no início de nosso trabalho, que, ao dizer “que não se sabe como alguém aprende”, Deleuze nos permite indagar a educação a partir de três pontos que a constituem. Buscamos estudar, nesses dois primeiros capítulos, deslocamentos e ressonâncias que nos permitissem pensar as questões relativas aos métodos educacionais que se pretendem universais e definitivos, bem como aquelas relativas às diferentes relações que podem ser estabelecidas entre professor e aluno, sob um ponto de vista suscitado pela rearticulação das relações entre saber e aprender. Resta ainda verificar de que modo os escritos de Bergson sobre

a inteligência e os estudos de Deleuze sobre o elã vital bergsoniano podem nos ajudar a compor tal rede problemática. Esse é o esforço que empreenderemos em nosso terceiro capítulo.

Capítulo 3: Criação e liberação

O método da intuição é formado por dois momentos distintos que não se anulam nem se contradizem. Partimos de dualidades atuais, decomparamos o misto e encontramos as diferenças de natureza entre duas tendências atuais. Em uma das metades do misto, encontramos todas as diferenças qualitativas, e, na outra, todas as diferenças de grau. A duração “se define como alteração em relação a si mesma”, e o espaço “aparece como esquema de uma divisibilidade infinita” (**B**, p. 94, [p. 80]), de modo que a diferença se desloca e se coloca “entre diferenças de natureza” em uma tendência e entre diferenças de grau na outra tendência. É a própria diferença que se dá em infinitas variações entre as direções da duração e do espaço e encontra seu mais baixo grau nas diferenças de grau, e sua mais elevada natureza nas diferenças de natureza. O dualismo é superado pelo monismo de um mesmo Tempo virtual no qual coexistem todas as diferenças de grau e de natureza. Nas palavras de Deleuze:

Como momentos do método, monismo e dualismo não estão aí em contradição, pois a dualidade valia entre tendências atuais, entre direções atuais, que levam para além da primeira viravolta da experiência. Mas a unidade se faz em uma segunda viravolta, em uma reviravolta: a coexistência de todos os graus, de todos os níveis, é virtual, somente virtual. (**B**, p. 95, [p. 81])

Como vimos, a compreensão do dualismo e do monismo como dois momentos do método bergsoniano e não como uma contradição nos coloca em meio às noções de virtual e de atual, pois são as distinções entre virtual, possível, real e atual que nos permitem voltar ao dualismo e entender de que modo se dá o processo de diferenciação. É como se nos guiássemos pela pergunta sobre como este Tempo único e virtual se exprime nas diferenças atuais. Existe um equilíbrio instável de tendências que faz com que a vida se dissocie em matéria e duração, um sentido que promove resistências e pontos de parada e outro que a impulsiona a sempre ir mais longe, a superar estas resistências e seguir o movimento que a caracteriza. A vida não se faz por adaptação ou por limitação, mas por soluções criativas que respondem aos problemas que ela própria se impõe em seu duplo movimento. A vida é um elã e opera por diferenciação constante de si mesma.

O ser humano é uma das inúmeras linhas de diferenciação que resultam desse processo, sendo feito deste duplo movimento e trazendo em si, no seu corpo e na forma de pensar²¹⁶ que o distingue de outros animais, a capacidade de perceber o funcionamento da vida

²¹⁶ “O que é, de fato, a inteligência? A maneira humana de pensar”. Cf.: BERGSON, H. *O Pensamento e o movente*. Trad. br. de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 87.

e superar os limites impostos por esse processo de diferenciação. Para isso, contudo, é necessário que ele tenha sua percepção ampliada por violências capazes de colocar em funcionamento outra relação entre inteligência e intuição, entre essa faculdade que lhe permite colocar problemas e aquela potência de retornar que lhe permite aplicar a regra do verdadeiro e do falso aos próprios problemas. O ser humano traz em si a capacidade de dobrar sua inteligência sobre ela mesma e criar outra forma de conhecimento mais ampla e potente, forma esta que afirma a vida e sua permanente mudança, sua permanente abertura à criação de múltiplas maneiras de viver.

Vejamos de que modo Bergson explica a vida como esse impulso criador que se faz por constante diferenciação, bem como quais tendências são acentuadas em cada linha de atualização. De que forma a separação entre organismos que fabricam explosivos e outros que os explodem podem explicar o privilégio do ser humano no que se refere à sua potência de pensar e de criar?

3.1 O debate de Bergson com as ciências: crítica ao conhecimento e afirmação da imprevisibilidade

Bergson diz, em “Da evolução da Vida. Mecanismo e Finalidade”, capítulo primeiro de *A Evolução criadora*, que a vida é a continuação de um só e mesmo elã que se dividiu entre linhas de evolução divergentes segundo a dissociação de tendências que se tornariam incompatíveis se continuassem unidas e indissociadas. O processo de evolução se realizou, nesse sentido, por milhares de indivíduos que fazem parte de linhas divergentes que geraram, por sua vez, outras linhas, indefinidamente, conforme foram desembocando em encruzilhadas que impuseram a necessidade de novas invenções e bifurcações.

Ao confrontar as teorias do mecanicismo e do finalismo, o autor vai mostrar que não se trata de uma evolução da vida que pode sempre ter seu momento atual explicado em função do momento precedente em relações diretas de causa e efeito, de modo que todo o processo pudesse ser calculado em função de seus componentes atuais. Ao contrapor o mecanicismo e sua noção de adaptação, Bergson não nega sua importância no processo evolutivo, mas sim o caráter que essa noção assume numa teoria de caráter estrito. Vejamos:

Que a condição necessária da evolução seja a adaptação ao meio, não o contestamos de modo algum. É por demais evidente que uma espécie desaparece quando não se curva às condições de existência que lhe são impostas. Mas uma coisa é reconhecer que as circunstâncias exteriores são forças que a evolução deve levar em conta, outra

é sustentar que são causas diretrizes desta evolução. Esta última tese é a do mecanicismo. (BERGSON, 2005, p. 111)

O debate com o mecanicismo é feito, portanto, com o intuito de afirmar a existência de um *elã* original que age no fazer da própria vida. Não se trata de negar a existência e a importância das adaptações dos indivíduos e das espécies no processo evolutivo da vida, mas de questionar uma visão científica que, ao colocar a adaptação como condição geral do movimento evolutivo, exclui a possibilidade de pensar o próprio movimento do processo evolutivo em si. O objetivo de Bergson nesse debate, segundo Worms (2010), pode ser resumido como aquele de mostrar que existe na vida e em seu próprio processo de evolução alguma coisa que supera nosso entendimento.

Em um primeiro momento, diz o autor, Bergson trabalha com uma analogia entre a vida e a consciência no sentido de estabelecer ressonâncias entre o processo evolutivo da vida e o aspecto temporal da consciência. Não se trata aqui de alcançar uma essência da vida, mas de recortar um objeto preciso, a saber, a vida como progresso evolutivo. A analogia não é feita, desse modo, “com o corpo vivo individual, mas com a mudança que se segue de *um corpo vivo a outro*” (WORMS, 2010, p. 200. Grifos do autor), e, nesse sentido, o que se coloca ainda uma vez mais é a diferença, porque é ela que deve ser pensada *entre* a duração e a evolução. Sob outro ponto de vista, o objetivo dessa analogia é também uma crítica de nosso conhecimento, pois, ao tomar a vida como objeto e trabalhá-la no sentido de explicitar sua própria natureza como um misto de matéria e duração, coloca-se também em meio a uma mistura da nossa inteligência e o que a supera. O que se coloca, com efeito, nessa primeira parte, é um critério de realidade, visto que busca apreender, no processo de evolução da vida, uma ação e uma criação que funcionam, ao mesmo tempo, dentro e fora de nós.

O problema que se coloca em meio a essa analogia é o de saber qual é esse “eu” que dura e que muda ao durar do qual escrevemos algo anteriormente. Em cocriação com Bergson e Simondon, Deleuze coloca em pauta um processo de individuação que é posto em movimento por diferenças de potencial e que dura no tempo na continuidade de suas mudanças. São sujeitos larvares que suportam os movimentos forçados de um dinamismo espaçotemporal que um sujeito bem constituído não pode aguentar. Em suas leituras de Bergson, Worms afirma que não se trata de um *eu* que se resume a um estado isolado – visto que os estados psicológicos mudam continuamente – nem de um *eu* imutável e indiferente sobre o qual esses estados passariam. Trata-se, isto sim, de uma existência que consiste “na passagem de um estado a outro, em uma imanência total a essa mudança, de que nenhum ‘eu’ independente pode se desprender senão por uma ficção” (WORMS, 2010, p. 203).

A vida é esse misto por excelência em que a duração se coloca como uma ação, uma potência de criação que opera por um diferenciar-se constante de si mesmo. A matéria é o outro sentido no qual esse misto se desdobra e que funciona como pontos de parada. O estudo da vida em seu progresso evolutivo permite a Bergson traçar uma analogia entre esse aspecto da vida em geral – a realidade de uma ação que opera por mudança contínua na diferenciação dos seres vivos – e a nossa vida, aquela que podemos conhecer por um esforço intuitivo e que, ao nos colocar no sentido de nossa própria duração, nos permite perceber, também em nós, a ação dessa criação “que se manifesta pela irrupção da novidade do tempo” (WORMS, 2010, p. 201). Tal operação, conforme vimos anteriormente, depende de uma inversão no sentido do pensamento, daquilo que nos damos, comumente, como o que significa pensar, e é esse último ponto que também deve ser trabalhado na dualidade que o constitui, qual seja, o engendramento da inteligência pelo processo evolutivo e a sua superação operada por um retorno que só pode ser realizado pela intuição.

Em um segundo momento do capítulo, conforme nos mostra Worms, Bergson trabalha novamente com a memória e parece retornar a uma passividade fundamental que questionaria a existência deste “eu”. No entanto, uma mudança de sentido nos recoloca no movimento de criação e nos mostra que a singularidade de nossa vida não resulta apenas de uma ação externa da vida em nós, mas também não é resultado somente de uma operação de nossa própria singularidade sobre a vida. Trata-se não de *eu* um exterior e puro que age na criação de nossa vida nem de um *eu* passivo que somente recolhe os efeitos de uma vida que se faz, mas sim uma “*criação* de si por si” que é operada por duplicidade na própria ação criadora da vida em que, por um lado, a vida em geral cria, por atualização, linhas de diferenciação, e, por outro lado, cada singularidade que resulta desse processo de atualização cria-se a si mesma por intervenção no sentido que a própria vida tomará, a cada instante, no seu fazer singular:

(...) cada momento de nossa vida é, segundo Bergson, uma obra, que manifesta um eu decerto imanente a essa vida mesma, na medida em que ele não a produz nem a olha do exterior, mas que é ativo, uma vez que ele não mais a sofre sem pôr ou acrescentar algo *de si*. (WORMS, 2010, p. 204. Grifos do autor.)

As dobras entre teoria e prática podem, nessa perspectiva, novamente ser pensadas em termos de relações entre modos de pensar e maneiras de viver. Em meio a esses trabalhos de Worms com Bergson, podemos reafirmar que não se trata de simplesmente estabelecer critérios conceituais (mesmo que essa tarefa seja essencial), mas também de afirmar a ação de cada singularidade em sua própria criação. É nesse sentido, a nosso ver, que a forma como

Bergson coloca o problema da mudança (buscando pensar seu processo e não os seus resultados pontuais) opera uma abertura a outras formas de pensar e de viver a vida, formas estas que são distintas e irreduzíveis umas às outras. O estudar da vida em geral e também em suas singularidades permite a Bergson afirmar a existência de um elã vital como origem comum a todas as formas de vida e que opera por atualização de linhas divergentes, que, por sua vez, são singularidades em constante mudança. Esse duplo processo de criação encontra seu ápice e seu ponto de conversão no ser humano, pois ele traz em si e na forma que a matéria nele assumiu com a formação de seu cérebro a capacidade de tomar consciência de si, de sua própria vida como um misto entre duração e matéria, e operar a superação de seu entendimento que parecia, a princípio, ser o limite da vida nessa linha que o tem como resultado.

O grande motor em funcionamento, no capítulo primeiro de *A Evolução criadora*, é, portanto, o debate com a ciência, debate este que se faz com o intuito de “superar os obstáculos teóricos operantes em nosso conhecimento” (WORMS, 2010, p. 209). Isso não quer dizer, é importante ressaltar, que Bergson se proponha a fazer ciência, mas, ao contrário, trata-se de marcar a diferença entre os pontos de vista da ciência e de seus objetivos no que se refere ao estudo da vida e aqueles da filosofia. Pensando com Deleuze, podemos dizer que se trata de duas formas de pensamento que operam de maneiras diferentes, que colocam os problemas de maneiras distintas e que chegam a soluções e respostas também distintas. Bergson demarca os limites da ciência no sentido em que estes estão diretamente ligados à nossa inteligência e ao seu funcionamento, mas também traça os contornos de uma filosofia da vida que seria capaz de transpor tais limites por meio de um retorno à nossa consciência que só pode ser operado por um método intuitivo. De acordo com Worms:

Seria preciso essa confrontação em alguma espécie de *fronteira*, nos limites territoriais, de algum modo, da ciência e da filosofia da vida, para marcar *uma diferença que preserva a legitimidade de uma e de outra, e uma partilha, que as une em volta de um mesmo objeto* ou de uma mesma experiência, a da vida, mista por excelência. (WORMS, 2010, p. 211. Grifos do autor)

Os debates com um mecanicismo estrito e com um finalismo radical se colocam, por conseguinte, nesse contexto de demarcação de fronteiras flexíveis entre duas grandes formas do pensamento que partilham o interesse pela vida e pelo seu funcionamento evolutivo como objeto principal de pesquisa. Partindo dessa diferença entre os pontos de vista e os objetivos da ciência e da filosofia, Bergson vai afirmar um funcionamento em conjunto de dois caracteres da vida que não pode ser pensado no âmbito dessas duas grandes correntes de estudos em biologia, quais sejam, o caráter da imprevisibilidade e também aquele da unidade e da

continuidade da vida. Segundo Deleuze, tal filosofia da vida criada por Bergson nos lança a uma afirmação de que tudo não está dado, de que tudo não pode ser previsto ou pré-determinando nem mesmo por uma inteligência exterior ou sobre-humana. A vida não pode ser inteiramente “calculável em função de um estado”, assim como também não pode ser “determinável em função de um programa” (B, pp. 108-109, [p. 91]). Se Bergson aceita, então, em um determinado aspecto e após fazer-lhe correções, um certo finalismo, é no sentido de que a vida não opera sem direções, mas isso não significa que ela opere em função de uma meta pré-existente:

Embora formas ou produtos atuais possam assemelhar-se, os movimentos e produção não se assemelham e nem os produtos se assemelham à virtualidade que eles encarnam. Eis porque a atualização, a diferenciação são uma verdadeira criação. É preciso que o Todo *crie* as linhas divergentes segundo as quais ele se atualiza e os meios dissemelhantes que ele utiliza em cada linha. Há finalidade, porque a vida não opera sem direções; mas não há ‘meta’, porque tais direções não preexistem já prontas, sendo elas próprias criadas na ‘proporção’ do ato que as percorre. Cada linha de atualização corresponde a um nível virtual; mas, a cada vez, ela deve inventar a figura dessa correspondência, criar os meios para o desenvolvimento daquilo que estava tão somente envolto, criar os meios para a distinção daquilo que estava em confusão. (B, pp. 110-111, [p. 93], grifos do autor)

No âmbito dessa crítica ao conhecimento que é realizada por Bergson, o que se coloca é que a imprevisibilidade não é um “*obstáculo ao conhecimento ou à racionalidade*”, mas aquilo que nos permite pensar a necessidade de uma dilatação desse conhecimento habituado a pensar “*toda inteligibilidade*” em uma relação direta com a noção de “*previsibilidade*” (WORMS, 2010, p. 218, grifos do autor). Por outro lado, é a noção de uma origem comum que opera por criação e diferenciação que nos permitirá superar tal forma de conhecimento. A junção, portanto, das noções de imprevisibilidade, por um lado, e de unidade e continuidade, por outro, não é contraditória, pois Bergson aceita uma interpretação finalista que funciona de forma retroativa e que não anula ou sobrepõe aquelas da criação e da imanência. O que se coloca, portanto, como questão primeira é a própria diferença, pois é a partir da diferença entre as formas vivas e também entre a vida e nosso entendimento que é preciso pensar para se chegar a uma unidade não transcendente, uma unidade que funcione como causa comum “*a uma só vez exterior a cada organismo singular e imanente à vida em geral*” (WORMS, 2010, p. 223, grifos do autor). Podemos ler em Deleuze:

(...). Contra um certo mecanicismo, Bergson mostra que a diferença vital é uma diferença *interna*. Mas ele também mostra que a diferença interna não pode ser concebida como uma simples *determinação*: uma determinação pode ser acidental, ao menos ela só pode dever o seu ser a uma causa, a um fim ou a um acaso, implicando,

portanto, uma exterioridade subsistente; (...). A diferença vital não só deixa de ser uma determinação, como é ela o contrário disso; é, se se quiser, a própria indeterminação. (...). Fazendo da diferença uma simples determinação, ou bem a entregamos ao acaso, ou bem a tornamos necessária em função de alguma coisa, mas tornando-a acidental ainda em relação à vida. Mas, em relação à vida, a tendência a mudar não é acidental; mais ainda, as próprias mudanças não são acidentais, sendo o impulso vital “a causa profunda das variações”. (ID, p. 55, [pp. 56-57])

A vida, conforme nos mostra Bergson, não é a realização de um programa determinado por uma força exterior, mas um impulso que cria a si mesmo no próprio movimento que o constitui, movimento constante de diferenciação que cria formas diversas de durar. A parte final desse primeiro capítulo de *A Evolução criadora* nos coloca, desse modo, em meio à imagem do elã vital como potência criadora de vida que age por atualização de linhas de diferenciação que vão trazer em si, sob um determinado aspecto, algo da multiplicidade virtual da qual faziam parte, como graus da própria diferença, antes de se tornarem atuais.

É por esse processo criativo da vida, por esse impulso que a faz buscar maneiras de sempre continuar, que ela se divide nas linhas dos seres humanos e dos animais. Como conjunto de tendências diversas, a vida se vê forçada a atualizar-se em formas diferentes de pensar e de agir sobre a matéria. Para poder ir mais longe em seu processo de criação, a vida divide-se em instinto e inteligência e engendra, com a própria inteligência, essa capacidade de dobrar-se sobre si mesma que dará ao ser humano a potência de perceber-se duração e de viver essas duas formas de experiência: uma que opera no espaço e outra que funciona por vibração em níveis diferentes daquele da inteligência, mas que constitui uma forma de pensar capaz de ampliar o conhecimento humano. Vejamos como se dá esse processo de atualização em linhas que apresentam diferentes formas de pensar e quais elementos isso nos traz para pensar uma educação liberadora.

3.2 Elã vital e a divisão entre instinto e inteligência

Em “As direções divergentes da evolução da vida. Torpor, inteligência e instinto”, segundo capítulo de *A Evolução criadora*, Bergson diz que as divergências entre as teorias científicas de seu tempo versam mais sobre os detalhes do que sobre as grandes linhas no que se refere aos estudos do movimento evolutivo da vida. Se seguirmos, então, essas grandes linhas, colocar-nos-emos em meio a questões que são pontos de contato entre as diversas soluções apresentadas e que assumem maior importância em função de seus próprios objetivos: definir as direções principais da evolução das espécies, dando especial atenção a “via que leva

ao homem”, com o intuito maior de “determinar a relação do homem com o conjunto do reino animal e o lugar do reino animal ele próprio no conjunto do mundo organizado” (BERGSON, 2005, p. 115).

Bergson começa traçando as grandes diferenças entre os vegetais e os animais e diz que não podemos achar uma característica precisa que distinga rigorosamente os dois reinos, pois, no que se refere aos estudos da vida, as distinções devem ser pensadas em termos de proporções. Trata-se de uma distinção em que cada grupo “*não será mais definido pela posse de certas características, mas por sua tendência em acentuá-las*” (BERGSON, 2005, p. 116, grifos do autor). Seguindo esse critério, percebemos que a primeira grande divergência está no modo de alimentação de cada grupo, mas que as exceções encontradas em ambos não nos permitem trabalhar com uma definição estática. Em meio a um “começo de definição dinâmica dos dois reinos”, podemos partir da diferença entre a capacidade vegetal de se alimentar do que pode retirar diretamente do ar, da água e da terra em que se encontra, e a necessidade animal de buscar seu alimento, para afirmar uma segunda grande divergência que seria a mobilidade. Embora seja possível elencar novamente algumas exceções, pode-se dizer, de modo geral, que o animal é necessariamente móvel. Fixidez e mobilidade são, portanto, características que nos indicam grandes linhas de distinção entre animal e vegetal, mas que são sinais de uma distinção ainda mais profunda entre tendências, a saber, aquela que se refere à consciência. Nas palavras de Bergson:

Resumindo, o vegetal fabrica diretamente substâncias orgânicas a partir de substâncias minerais: essa aptidão dispensa-o em geral de movimentar-se e, por isso mesmo, de sentir. Os animais, obrigados a sair à procura de seu alimento, evoluíram no sentido da atividade locomotora e, por conseguinte, de uma consciência cada vez mais ampla, cada vez mais distinta. (BERGSON, 2005, p. 122).

Essa primeira forma de dividir os reinos animal e vegetal nos permite perceber o rigor com que Bergson desenvolve sua proposta de pensar em tendências, de buscar compreender os processos, os movimentos nos quais se dão as diferenciações. Trata-se, como o próprio filósofo sublinhou diversas vezes, de deslocar a atenção comumente dada aos resultados – o que não exclui, é importante lembrar, a necessidade de trabalhar com eles – para a colocação de problemas. Ao colocar os problemas da evolução mais em termos de pensar seu movimento do que seus produtos, o autor sai de um campo que reduziria seu trabalho a um rivalizar com as ciências, para operar conexões com essa forma de pensamento e a criação de uma filosofia da vida. Ele cria o conceito de *elã vital* para responder aos problemas da

imprevisibilidade e da continuidade da vida de uma maneira diferente daquela feita pelas ciências de seu tempo. Vejamos mais um trecho:

Enfim, a “harmonia” dos dois reinos, as características complementares que apresentam, viriam então do fato de que desenvolvem duas tendências inicialmente fundidas numa só. Quanto mais a tendência original cresce, mais acha difícil manter unidos no mesmo ser vivo os dois elementos que no estado rudimentar estão implicados um no outro. De onde um desdobramento, de onde duas evoluções divergentes: de onde, também, duas séries de características que se opõem em alguns pontos, se complementam em outros, mas que, seja porque se complementem, seja porque se oponham, conservam sempre um ar de parentesco entre si. (BERGSON, 2005, pp. 126-127)

Ao mostrar que a separação dos reinos por grandes linhas pode ser feita não pela definição estática de características, mas por uma definição dinâmica das tendências, Bergson pode, portanto, afirmar a existência de um tronco comum, de uma unidade virtual que se atualiza por diferenciação e que as linhas divergentes guardam, sob um determinado aspecto, algo dessa origem comum. É nesse sentido que o autor apresenta as exceções no interior de cada característica por ele trabalhada, como, por exemplo, as plantas insetívoras e os cogumelos – que flexibilizam a divisão por forma de alimentação – ou os animais parasitas – que limitam o uso da mobilidade como critério definitivo de distinção entre animal e vegetal.

A divisão interna do reino animal entre Artrópodes e Vertebrados seguirá o mesmo critério de colocação de problemas em termos de tendências. Um dos pontos de diferenciação dos animais em relação às plantas é a capacidade de “utilizar um mecanismo de desencadeamento para converter em ações ‘explosivas’ uma quantidade tão grande quanto possível de energia acumulada” (BERGSON, 2005, p. 130). Enquanto a planta acumula energia, o animal busca adquiri-la na maior quantidade possível para aplicá-la em uma ação. Vê-se facilmente, nesse sentido, que a busca pela mobilidade e pela agilidade levou ao desenvolvimento do sistema nervoso sensório-motor em direções divergentes, e, de forma menos evidente, “se adivinha duas potências imanentes à vida e inicialmente confundidas que, ao crescerem, precisaram se dissociar” (BERGSON, 2005 pp. 144-145). Se tomarmos como critério o sucesso (entendido aqui como a aptidão de um ser vivo de desenvolver-se na maior variedade de meios e superar, para isso, o maior número de obstáculos, o que lhe permite cobrir a mais vasta extensão de terra), assumiremos que os pontos culminantes dessas duas grandes linhas são, respectivamente, os insetos e a espécie humana. Ao analisarmos esses pontos culminantes da evolução dos artrópodes e dos vertebrados, veremos que “em parte alguma o instinto é tão desenvolvido quanto no mundo dos Insetos” (BERGSON, 2005, p. 146) e que a inteligência é a potência que garante o sucesso do ser humano.

Bergson afirma, desse modo, que o torpor vegetativo, o instinto e a inteligência fazem parte da vida e coincidem na unidade virtual, mas que foram dissociados no processo de evolução em função de serem tendências divergentes, o que lhe permite afirmar também que a diferença existente entre elas não é nem de intensidade nem de grau, mas de natureza. O instinto não é, pois, uma inteligência enfraquecida, e sim uma outra forma inventada pela vida para responder aos problemas que ela se impõe em seu próprio movimento²¹⁷. E do fato de serem atualizações de um todo virtual resulta, como dito anteriormente, que cada tendência traga em si algo daquela que se desenvolveu em outra linha como método diferente de ação sobre a matéria. Trata-se, novamente, de afirmar um pensamento que opera por tendências e que estas, por não serem coisas feitas, mas sim movimentos, impõem uma problemática que funciona sob outro ponto de vista. Um grupo ou uma espécie não será definido por uma característica, mas pela sua tendência em acentuá-la, e, nesse sentido, podemos dizer que a diferença entre inteligência e instinto está na capacidade que cada uma dessas potências dá ao ser vivo de dominar a natureza:

Se a força imanente à vida fosse uma força ilimitada, talvez tivesse desenvolvido indefinidamente nos mesmos organismos o instinto e a inteligência. Mas tudo parece indicar que essa força é finita e que se esgota bem rápido ao manifestar-se. É-lhe difícil ir longe em várias direções ao mesmo tempo. É preciso que ela escolha. Ora, pode escolher entre duas maneiras de agir sobre a matéria bruta. Pode fornecer essa ação *imediatamente*, criando um instrumento *organizado* com o qual irá trabalhar; ou então *mediatamente*, num organismo que, em vez de possuir naturalmente o instrumento necessário, o fabricará ele próprio moldando a matéria inorgânica. De onde a inteligência e o instinto, que divergem cada vez mais ao se desenvolverem, mas que nunca se separam inteiramente um do outro. (BERGSON, 2005, p. 154. Grifos do autor)

Existe também uma segunda diferença importante entre inteligência e instinto que se refere ao modo de conhecimento operante em cada um. Temos, por um lado, as diferenças relacionadas à ação e à forma como cada espécie desenvolve sua consciência no sentido de inserir, entre a atividade virtual e a atividade atual, uma maior quantidade de hesitação ou escolha²¹⁸. Mas temos, também e por outro lado, “uma diferença essencial” que se refere aos

²¹⁷ Cf.: BERGSON, H. *A Evolução criadora*. São Paulo, Martins Fontes, 2005, p.155: “Nem por isso é menos verdade que a natureza deve ter hesitado entre dois modos de atividade psíquica, um com certeza do sucesso imediato, mas limitado em seus efeitos, o outro aleatório, mas cujas conquistas, caso chegasse à independência, poderiam estender-se indefinidamente. Aliás, aqui também o maior sucesso foi obtido do lado onde estava o maior risco. *Instinto e inteligência representam, portanto, duas soluções divergentes, igualmente elegantes, de um único e mesmo problema.*” (grifos do autor).

²¹⁸ A esse respeito, ver: BERGSON, H. *A Evolução criadora*. São Paulo, Martins Fontes, 2005, p.157: “Aprofundando esse ponto, descobriríamos que a consciência é a luz imanente à zona de ações possíveis ou de atividade virtual que cerca a ação efetivamente realizada pelo ser vivo. Significa hesitação ou escolha. Ali onde muitas ações igualmente possíveis se desenham sem nenhuma ação real (como uma deliberação que não chega a seu termo), a consciência é intensa. Ali onde a ação real é a única ação possível (como na atividade de tipo

pontos de aplicação de cada uma dessas formas de ação e de conhecimento. Bergson diz não querer “ressuscitar a velha querela dos filósofos acerca do inatismo” (BERGSON, 2005, p. 159-160) e que, dessa forma, tomará para análise o ponto sobre o qual estão todos de acordo: a inteligência, assim como o instinto, é uma função hereditária e inata. A partir desse ponto, o autor afirmará que, se é certo e aceito que a inteligência é uma faculdade de conhecer, ela não conhece, no entanto, nenhum objeto em particular, e que, sob esse ponto de vista, a inteligência conhece sempre relações. O instinto tem o conhecimento das coisas como inato, ao passo em que a inteligência o tem sobre relações.

Ao contrário do que pode parecer em um primeiro golpe de vista, o conhecimento das relações não é menos preferível àquele das coisas, pois isso apenas se daria, esclarece Bergson, se o conhecimento das coisas não fosse tão limitado a um objeto específico, ou ainda a uma parte dele a cada vez e em função da ação exercida. Já na segunda forma de conhecimento, o que se perde em *compreensão* se ganha em *extensão*, pois “tem a vantagem de trazer um quadro no qual uma infinidade de objetos poderá se inserir sucessivamente” (BERGSON, 2005, p. 162). A inteligência é a faculdade de fabricar instrumentos artificiais que permitam agir sobre a matéria das mais variadas maneiras e nas mais diversas situações, e o que poderia parecer uma limitação mostra-se, na verdade, como uma potência que permitirá ao ser humano superar os limites de sua própria forma de conhecimento. Segundo Bergson:

Mas este conhecimento perfeitamente *formal* da inteligência tem uma vantagem incalculável sobre o conhecimento *material* do instinto. Uma forma, justamente porque é vazia, pode à vontade ser preenchida sucessivamente por um número indefinido de coisas, mesmo por aquelas que de nada servem. De modo que um conhecimento formal não se limita ao que é útil praticamente, ainda que seja em vista da utilidade prática que faça sua aparição no mundo. Um ser inteligente traz consigo os meios necessários para superar-se a si mesmo. (BERGSON, 2005, p. 164, grifos do autor)

Lemos em Worms que o movimento desse segundo capítulo de *A Evolução criadora* parte “da unidade primitiva da vida, fora de nós, e chega “à sua unidade possível em nós, através da distinção fundamental entre inteligência e instinto” (WORMS, 2010, pp. 235-236), e que a forma como Bergson desenvolve sua argumentação, afirmando a existência de uma origem comum da vida que se cria por diferenciação no duplo sentido de um elã finito e dos obstáculos colocados pela matéria, permite-lhe pensar a inteligência humana como “uma parte de um todo que lhe é anterior”, e não como “o fim último de toda a vida”. O diálogo com

sonambúlica ou mais geralmente automática), a consciência torna-se nula. (...). Desse ponto de vista, *a consciência do ser vivo seria definida como diferença aritmética entre a atividade virtual e a atividade real. Ela mede o afastamento real entre a representação e a ação*” (grifos do autor).

as ciências e a aceitação, em parte, dos argumentos da adaptação e da ação da vida em uma direção opera no sentido de recusar a “ver na inteligência a norma da vida”, sem, no entanto, negar a sua especificidade no processo evolutivo. Não se trata, nesse sentido, de propor uma volta ao instinto, mas de pensá-lo em sua diferença de natureza em relação à inteligência para buscar na intuição uma forma de conhecimento mais ampla. Trata-se de pensar o ser humano em sua especificidade e em sua capacidade de fazer funcionar a outra tendência da vida na superação dos limites que se colocaram por esse duplo movimento de duração e matéria. Para isso, contudo, é preciso inverter o sentido do pensamento e perceber que o instinto não é uma inteligência enfraquecida. É preciso inserir o *movimento* no próprio pensamento de modo a romper com formas de pensar por negação e oposição, o que Bergson faz ao mostrar que inteligência e instinto são tanto formas diferentes de ação sobre a matéria quanto modos distintos de pensamento.

Ao trabalhar com o mecanismo e o funcionamento da inteligência, Bergson diz que é importante, primeiramente, deixar de pensá-la como “destinada à especulação pura”, porque isso nos leva a “tomar os quadros gerais do entendimento por um não-sei-quê de absoluto, de irreduzível e de inexplicável” (BERGSON, 2005, p. 165), e, sob esse ponto de vista, acabamos por reduzir a níveis muito baixos o conhecimento que podemos por meio dela obter. Sua hipótese é que a inteligência humana é “relativa às necessidades da ação”, o que lhe permite afirmar que sua forma não é independente ou inexplicável e que, portanto, o conhecimento não pode ser a ela reduzido. O conhecimento não é um produto da inteligência. Nessa perspectiva, para agir e fabricar instrumentos que lhe permitam melhor dominar a matéria, a inteligência humana tende a pensar o sólido e o imóvel, visto que é sobre a extensão que ela deve operar. A extensão nos apresenta objetos exteriores uns aos outros, e, se nos é importante poder considerá-los como divisíveis arbitrariamente e indefinidamente, é importante também que os tomemos, a cada vez, como unidades. É a esse tipo de operação, portanto, a que nos referimos quando comumente “falamos da *continuidade* da extensão material; mas esta continuidade, como se pode ver, reduz-se para nós à faculdade que a matéria nos concede de escolher o modo de descontinuidade que nela encontraremos” (BERGSON, 2005, p. 16, grifos do autor). A inteligência opera, pois, com descontinuidades.

É em função desse funcionamento de nossa inteligência que afirmamos anteriormente em nosso trabalho que sua dificuldade em pensar em termos de progresso e de movimento nos mantém presos a um modo do pensamento que nos impede de superar as limitações habituais de uma forma de conhecimento que se crê e se coloca como produto da inteligência. A crítica a um tipo de pensamento que opera com imobilidades é feita por Bergson

no decorrer de toda a sua obra por meio de diversas análises, como, por exemplo, aquela tão importante sobre o movimento. Bergson insiste na denúncia de um pensamento por demais especializado e cria sua filosofia para responder aos problemas colocados por nossa dificuldade de pensar a duração, para mostrar as consequências de uma forma de pensar que funciona de modo limitante na medida em que se centra demasiadamente na inteligência, negligenciando outras formas de pensar que poderiam ampliar o próprio pensamento e criar outras formas de conhecer e de viver. É o que ressalta Leopoldo e Silva:

A margem de *criação* que há na própria inteligência aponta para algo que, sendo a fonte desta criação, não é, entretanto, da mesma natureza da inteligência, e proporciona outro tipo de experiência que é, também um *conhecimento*. Portanto, o homem limitado unicamente à inteligência é uma espécie de “homem-máquina”, no mesmo sentido em que o animal é uma máquina rodeada por uma franja de hesitação consciente. (LEOPOLDO e SILVA, 1973, p. 136, grifos do autor)

É importante destacar que essa afirmação das limitações da inteligência decorrentes de sua natureza e de sua função voltada para ações pragmáticas não pode ser confundida com uma negação de suas especificidades como forma de pensamento ou do papel fundamental que exerce no sucesso dos seres humanos no processo evolutivo. Não se trata, portanto, de supervalorizar o instinto e de rebaixar a inteligência, mas de buscar no método da intuição a forma pela qual a inteligência pode dobrar-se sobre si mesma e ultrapassar seus limites. Contudo, tal potência de “se recolher sobre si mesma” faz parte também da própria inteligência e implica um trabalho, um esforço que “não pode ser efetuado *sem a inteligência*”, mas que também não se daria “*se fôssemos somente inteligência*” (LEOPOLDO e SILVA, 1973, p. 139, grifos do autor). Bergson diz que, em função de sua própria constituição, a inteligência “desvia os olhos” de toda mobilidade por esta não lhe oferecer nada de útil praticamente, mas que, se a inteligência “fosse destinada à teoria pura, é no movimento que se instalaria, pois o movimento é sem dúvida a própria realidade” (BERGSON, 2005, p. 168). O problema que se coloca nesse sentido, segundo o autor, é que a filosofia se enganou ao transpor para “o território da especulação um método de pensar que é feito para a ação” (BERGSON, 2005, p. 169).

A inteligência fabrica, isto é, talha em uma matéria a forma de um objeto, e, embora o que importe nesse processo seja, antes de tudo, a forma e não a matéria, ela precisa escolher a matéria que melhor lhe convém. Ela precisa desconsiderar a forma atual das coisas e tomar toda matéria como moldável à vontade, sendo esse o poder do espaço como esquema, “um meio homogêneo e vazio, infinito e infinitamente divisível, que se presta indiferentemente a todo e qualquer modo de decomposição” (BERGSON, 2005, p. 170). Tal capacidade ilimitada da

inteligência de “decompor segundo uma lei qualquer e recompor em um sistema qualquer” é fundamental e permite ao homem não apenas sobreviver como também não se fechar sobre si mesmo, visto que a fabricação de algo traz soluções, mas também novas necessidades de outras fabricações²¹⁹.

Existe também o caráter social da vida do ser humano e parece interessante lembrar, mesmo que rapidamente, a importância da linguagem nesse funcionamento. Bergson destaca a importância da comunicação por signos²²⁰ entre indivíduos de toda e qualquer sociedade e a especificidade da linguagem humana, uma vez que em uma sociedade humana os papéis dos indivíduos não são determinados pelas suas estruturas, como no caso, por exemplo, dos insetos, em que a organização social repousa sobre o instinto e a ação de cada partícipe está vinculada à sua estrutura ou à forma de seus órgãos. A linguagem humana precisa ser móvel de modo a permitir ao ser humano designar diferentemente uma grande variedade de coisas e ações. Podemos ler em Bergson:

Pelo contrário, em uma sociedade humana, a fabricação e a ação têm forma variável, e além disso, cada indivíduo deve aprender seu papel, não sendo a ele predestinado por sua estrutura. É preciso então uma linguagem que permita, em cada instante, passar do que se sabe àquilo que se ignora. É preciso uma linguagem cujos signos – que não podem ser em número infinito – sejam extensíveis a uma infinidade de coisas. Essa tendência do signo a se transportar de um objeto para outro é característica da linguagem humana. (BERGSON, 2005, p. 171)

É justamente tal mobilidade das palavras, segundo Bergson, que permite ao homem estender-se das coisas para as ideias, mas, para tanto, foi preciso que a própria inteligência já trouxesse em si a capacidade de “se recolher sobre si mesma”. A palavra é “essencialmente deslocável e livre”, o que permite à inteligência libertar-se do hipnotismo de seu trabalho voltado sempre aos objetos materiais e ao que de útil pode deles extrair; permiti-lhe sair dessa exterioridade de si mesma e estender-se das coisas percebidas para sua lembrança, e “de uma imagem fugidia, mas, no entanto, ainda representada, à representação do ato pela qual é representada, isto é, à ideia” (BERGSON, 2005, p. 173). Essa potência é liberada pela linguagem, mas faz parte da própria inteligência, uma vez que essa última apresenta um

²¹⁹ Cf.: BERGSON, H. *A Evolução criadora*. São Paulo, Martins Fontes, 2005, p.158: “Pelo contrário, o déficit é o estado normal da inteligência. Sofrer contrariedades é sua essência mesma. Tendo por função primitiva fabricar instrumentos inorganizados, precisa escolher, através de mil dificuldades, o local e o momento, a forma e a matéria desse trabalho. E não pode satisfazer-se inteiramente, porque toda satisfação nova cria novas necessidades.”

²²⁰ O termo signo aparece aqui no âmbito dos estudos da linguagem e difere daquele que lemos em Deleuze. Na linguagem, um signo é formado pelo conjunto significado-significante e se define sempre de modo relacional, compondo uma unidade portadora de sentido.

excedente de força para gastar para além do esforço útil praticamente para o qual foi engendrada pela vida. É nesse sentido que o autor afirma que existem “coisas que apenas a inteligência pode procurar” e que somente ela, “com efeito, preocupa-se com a teoria”, assim como a “teoria gostaria de abarcar tudo, não apenas a matéria bruta, sobre a qual tem naturalmente domínio, mas ainda a vida e o pensamento” (BERGSON, 2005, p. 173). Para isso, contudo, é preciso que a inteligência tenha o seu sentido habitual invertido, quer dizer, é preciso que ela deixe de aplicar a tudo “formas que são justamente as da matéria inorganizada”.

3.3 Acumulação e detonação de energia

Ao longo deste percurso, temos trabalhado com as noções de duração e de *elã* vital no sentido de afirmar sua total imbricação no fazer da própria vida com o intuito de manter essa vida que é continuidade, que é produção e criação, como ponto de atração de nossas buscas por outras formas de pensar a educação. Trabalhamos no sentido de compor, com o ato mesmo de nossa escrita, uma rede de problemas conectáveis que pudessem funcionar, sob nosso ponto de vista, como ferramenta para pensar um fazer educativo que opere de forma liberadora. Partimos da afirmação deleuzeana de um pensamento efetivo que busca a diferença para criar diferenças e que se faz em filosofia, ciências e artes de forma não hierárquica, para tentar traçar contornos móveis e flexíveis do que poderia ser tal educação. Em meio ao bom encontro de Deleuze com Bergson, buscamos percorrer esse caminho a partir do método bergsoniano da intuição na forma como este é colocado por Deleuze, sobretudo em seu *Bergsonismo*, e convidamos Frédéric Worms para compor nossos estudos em função de sua leitura das quatro principais obras de Bergson a partir daquilo que ele nomeou “os dois sentidos da vida”. Passamos, assim, por alguns dualismos, como aqueles entre tempo e espaço, instinto e inteligência, para podermos perceber de que modo eles são um momento do método e funcionam no sentido de sua superação, visto que são, de fato, movimentos diferentes dentro de outro movimento maior que é a própria vida.

Nesse sentido, cabe-nos ainda indagar em companhia de Deleuze (B, p. 111, [p. 93]): se a “Duração, a Vida, é de direito memória, é de direito consciência, é de direito liberdade” e se de “direito significa virtualmente”, podemos nos perguntar “em quais condições a duração torna-se *de fato* consciência de si, como a vida tem acesso *atualmente* a uma memória e a uma liberdade de fato”? E lemos em Deleuze que a resposta de Bergson é que somente na linha do ser humano que “o impulso vital ‘passa’ com sucesso, é somente nela que “o atual

torna-se adequado ao virtual” e que, neste sentido, somente ele “é capaz de reencontrar todos os níveis, todos os graus de distensão e de contração que coexistem no Todo virtual”. E uma segunda pergunta se impõe, qual seja, por que a linha de diferenciação do ser humano apresenta tal “privilégio”?

Segundo Deleuze, podemos lembrar as relações existentes entre os movimentos de distensão e contração da duração, bem como aquelas entre a vida e a matéria, para afirmar que “o ponto de partida encontra-se em certo estado da matéria cerebral” e na sua capacidade de inserir um intervalo entre a excitação recebida e a reação escolhida. É nesse intervalo que a memória se infiltra, e não apenas a memória que melhor conviria ao momento presente, mas toda a memória. “É toda a liberdade que se atualiza” (B, p. 112, [p. 94]). Isso quer dizer que é na linha do ser humano que “o impulso vital soube criar com a matéria um instrumento de liberdade, soube ‘fabricar uma mecânica que triunfava sobre o mecanismo’” e que a própria liberdade tem como sentido físico “‘detonar’ um explosivo, utilizá-lo para movimentos cada vez mais potentes” (B, p. 113, [p. 94]).

No entanto, Deleuze diz que isso não é suficiente para explicar o privilégio do ser humano, visto que tal ponto de partida nos leva à percepção, a uma memória voluntária (que atualiza as lembranças em função de sua utilidade) e à inteligência como forma de dominação e utilização da matéria, mas não basta para fazer-nos ultrapassar nossas capacidades e fazer acontecer, em nós mesmos, “tudo o que alhures só pode encarnar-se em espécies diversas” (B, pp. 111-112, [p. 93]). Como vimos em nosso percurso, cada linha de diferenciação traz em si algo daquilo que a vida criou em outras linhas como forma de responder aos problemas colocados por seu próprio movimento, e, nesse sentido, trazemos em nós, juntamente com a inteligência, um “equivalente de instinto”. A inteligência tem por função primeira dominar e utilizar a matéria, mas e o instinto, de que modo ele opera na linha de diferenciação do ser humano? Retomado as análises bergsonianas sobre as sociedades e adentrando os estudos de *As Duas fontes da moral e da religião*, Deleuze afirma que, ao mesmo tempo em que as “sociedades humanas implicam certa compreensão inteligente das necessidades e certa organização racional das atividades” (B, p. 113, [p. 94]), elas também se formam e se mantêm “graças a fatores irracionais”, como, por exemplo, a obrigação. O instinto, nesse sentido, investe-se na manutenção do funcionamento social por outro lado, como por exemplo, aquele da função fabuladora.

Embora não nos convenha, neste momento, trabalhar com tais concepções, é interessante ressaltar que elas nos permitem afirmar que as sociedades humanas não são menos fechadas em si mesmas do que aquelas formadas pelos animais, o que nos leva a colocar

novamente a pergunta sobre o que confere ao ser humano a capacidade de traçar “uma direção aberta” e de “exprimir um todo aberto”? E lemos com Deleuze que se trata novamente de um intervalo, um pequeno intervalo que se dá, desta vez, entre “essa espécie de jogo da inteligência e da sociedade” (B, p. 114, [p. 96]). Se no intervalo entre a excitação e a reação eram a memória e a inteligência que se inseriam, o que viria inserir-se nesse outro intervalo?

Deleuze alerta que não se trata da intuição, pois, como vimos, a intuição como método é o trabalho que permite a inteligência dobrar-se sobre si mesma. Tampouco se trata de afirmar que o equivalente de instinto guardado pela inteligência funciona como núcleo da intuição, pois como assinalamos anteriormente, ele encontra-se mobilizado pela função fabuladora nas sociedades humanas. “A verdadeira resposta de Bergson é totalmente distinta: o que vem se inserir no intervalo é a *emoção*” (B, p. 116, [p. 96], grifos do autor). E por que é a emoção que se insere nesse intervalo da inteligência e da sociedade? Porque “só a emoção difere ao mesmo tempo da inteligência e do instinto e, também ao mesmo tempo, do egoísmo individual inteligente e da pressão social quase instintiva” (B, p. 117, [p. 97]).

Será necessário nos dedicarmos com maior cuidado a essas questões para buscar entender de que tipo de emoção Deleuze está tratando e o que a diferenciaria dos inúmeros sentimentos que experimentamos ao longo de cada dia, como aqueles advindos, por exemplo, de um egoísmo ou das pressões sociais. Antes, no entanto, parece-nos interessante retomar uma afirmação pela qual passamos muito rapidamente acima, a saber, aquela de que a liberdade tem como sentido físico “‘detonar’ um explosivo, utilizá-lo para movimentos cada vez mais potentes” (B, p. 113, [p. 94]).

Essa passagem se encontra em *A Energia espiritual*, em seu primeiro capítulo, aquele no qual Bergson aborda questões relativas à vida e à consciência. Desvinculando a consciência do aparato cerebral, Bergson vai afirmar que a consciência é memória no sentido de acumular o passado no presente em função também de um futuro. Toda consciência é uma antecipação sobre o futuro e, nesse sentido, “não há consciência sem uma certa atenção à vida” (BERGSON, 1967, p. 9, trad. nossa). Para a consciência, não existe o presente como um puro instante: este opera como um limite teórico entre o que já foi e o que está por vir. Podemos dizer, dessa forma, “que a consciência é um elemento de ligação entre o que foi e o que será, uma ponte lançada entre o passado e o futuro” (BERGSON, 1967, p. 10, tradução nossa). A consciência seria, portanto, inevitavelmente ligada ao cérebro no caso do ser humano, o que não quer dizer que outros seres vivos não tenham consciência. No ser humano, o cérebro é “um órgão de escolha”, porque é por meio de seu funcionamento que um intervalo é criado entre a excitação recebida e a reação escolhida, e, conforme nós descemos ao longo da série animal,

podemos perceber uma separação cada vez menos clara entre um automatismo e uma ação consciente. Nessa perspectiva, podemos dizer que a “consciência é coextensiva à vida”, mas que ela está adormecida nos seres que não precisam se mover e operar importantes escolhas para sobreviver. Funciona como se a própria vida se colocasse maneiras distintas de continuar: ou ela segue pelo caminho do movimento, da ação e da consciência – o que caracteriza, de modo geral, a linha animal –, ou ela abandona a faculdade de agir e de escolher em nome de uma vida tranquila, porém inconsciente – o que definiria, também de modo geral, a linha dos vegetais.

Assim, Bergson afirma que, ao tomarmos a vida nesse sentido, perceberemos que a matéria se comporta de forma previsível, mas que “com a vida aparece o movimento imprevisível e livre”, que “o ser vivo escolhe e tende a escolher” e que “seu papel é criar” (BERGSON, 1967, p. 13, tradução nossa).

Se buscarmos entender de que modo os seres vivos se colocam em movimento, veremos, segundo Bergson, que o mecanismo é sempre o mesmo, qual seja, buscar e acumular energia suficiente para operar uma explosão capaz de gerar e estender o mais possível um movimento. Bergson fala aqui de um duplo movimento de armazenamento de energia e de detonação de um explosivo, e a imagem que ele nos oferece é aquela da pólvora que espera apenas uma faísca para ser detonada. Como vimos anteriormente em nosso trabalho, no processo de evolução, a vida se dissociou em uma linha de diferenciação que opera por acúmulo de energia ou fabricação de explosivo – aquela dos vegetais – e em uma outra que funciona no sentido de adquirir a maior quantidade possível de energia para utilizá-la em um movimento ou detonar um explosivo – linha de diferenciação dos animais. A planta não precisa se mover para buscar seu alimento, ao passo em que o animal precisa não apenas fazê-lo como também escolher o alimento que melhor lhe convém e o momento exato de empreender o movimento. Para muitos animais, o risco é tal que um movimento mal calculado ou uma presa mal escolhida podem por tudo a perder. A vida, não podendo seguir, em uma mesma linha, esse duplo movimento de fabricação e detonação de energia como explosivos, foi obrigada a criar linhas de diferenciação, mas, como cada uma traz em si algo de uma totalidade virtual, os animais também apresentam a capacidade de reservar energia. Tal capacidade também sofre modificações ao longo da linha animal e pode ser empregada em movimentos diversos conforme a imprevisibilidade da vida se coloca, exigindo que escolhas sejam feitas e criações, operadas. Podemos ler em Bergson:

Mas, que se considere o início ou o termo de sua evolução, em seu conjunto a vida é sempre um duplo trabalho de acumulação gradual e de gasto brusco: trata-se para ela de fazer que a matéria, por uma operação lenta e difícil, armazene uma energia de potência que se transformará subitamente em energia de movimento. Como procederia de outro modo uma causa livre, incapaz de romper a necessidade a qual a matéria é submissa, mas capaz, no entanto, de a diminuir, e que gostaria, com a pequena influência que ela dispõe sobre a matéria, de obter dela uma direção melhor escolhida, movimentos cada vez mais potentes? Ela se colocará precisamente desta maneira. Ela tratará de ter apenas que dar um clique ou de fornecer uma faísca, de utilizar instantaneamente uma energia que a matéria teria acumulado durante todo o tempo que teria sido necessário. (BERGSON, 1967, p. 14, trad. nossa)

É nesse sentido, portanto, que se coloca a passagem que destacamos de Deleuze. A vida soube, na linha de diferenciação do ser humano, criar uma forma de ultrapassar os limites internos a essa própria linha, fabricando uma mecânica capaz de utilizar a energia acumulada em outros movimentos que não se resumem à ação. A inteligência estabelece relações e, em seu funcionamento mais habitual, ela desempenha esse papel de ligar o mesmo ao mesmo, de buscar semelhanças, de negar ou opor-se ao que não se apresenta a ela como útil dentro de um esquema já traçado. Mas ela traz, ao mesmo tempo, a potência de voltar-se sobre si mesma e colocar-se no sentido da diferença, de pensar e de buscar a diferença não mais em relação a um modelo ou subordinada ao idêntico, mas sim a diferença em relação a si mesma. Contudo, para que isso ocorra, é preciso que ela seja forçada, que ela sofra uma violência capaz de fazê-la inverter o sentido que ela se dá do que habitualmente significa pensar.

Essa inversão, como vimos, se dá por violência em um encontro intensivo no qual algo insiste e força a nossa percepção a se abrir às multiplicidades virtuais que também compõem as coisas. O que agora se coloca é que tal potência só existe porque o ser humano traz essa capacidade de armazenar energia e utilizá-la em movimentos outros, movimentos distintos daqueles empreendidos sobre a matéria e que operam no esquema do espaço. É esse, segundo Bergson, o sentido da própria filosofia, que deve empreender “um esforço no sentido de superar a condição humana” (BERGSON, 2006, p. 225), isto é, de superar a tendência do entendimento humano de operar com imobilidades. A filosofia deve, pois, dar ao ser humano esse outro lado da experiência, aquele da duração, da continuidade, da mobilidade e da constante modificação que é sua própria vida e que pode ser sentido como uma vibração, uma ressonância que se passa nele mesmo e que opera num sentido diferente daquele do pensamento por representação. A filosofia deve dar ao ser humano a capacidade de criar conceitos em meio a experiências intensivas que atravessam a cotidianidade das experiências extensivas, de modo que tais conceitos correspondam precisamente às coisas, escapem das universalizações abstratas e lhe permitam ampliar sua forma de conhecimento.

A inteligência carrega a capacidade de dobrar-se sobre si mesma e operar também em um sentido inverso, mas, para que esse movimento seja lançado, é necessária uma faísca que exploda um tipo específico de energia que foi acumulada. Trata-se de uma energia distinta daquela que é empreendida na manutenção da vida em seu sentido extenso e material. Existe uma energia que é acumulada pela matéria e que se transforma em movimentos de ação sobre a própria matéria, funcionando, para tanto, no esquema do espaço e operando com imobilidades. Mas existe também outro tipo de energia acumulada no ser humano que o torna capaz de empreender outros movimentos, de se ocupar com coisas que poderiam parecer sem utilidade prática no cotidiano ordinário da vida, mas que o torna capaz de criar, de colocar problemas que o obriguem a superar os limites de seu próprio pensamento. Existe uma energia capaz de liberar outras formas de viver, uma energia intensiva que só pode ser sentida e que impede o ser humano de permanecer atado às amarras da pura extensividade. As questões que se impõem, nessa perspectiva, são as de saber de que modo se dá a acumulação dessa energia e também de qual tipo de emoção estamos falando. Se foi na linha do ser humano que o impulso vital passou com maior sucesso, conferindo-lhe a capacidade de sentir, nela mesma, esse tempo que escoar e que produz efeitos sobre sua própria sensibilidade, e se tal capacidade está relacionada àquela de criação de uma reserva de energia que possa colocar em movimento uma outra forma de pensar, é necessário saber de que modo essa energia é acumulada e como essa emoção que difere tanto da inteligência quanto do instinto nos permite pensar o que escapa ao funcionamento ordinário da inteligência.

3.4 Emoção criadora e educação liberadora

A duração é um dos sentidos da vida e, para a percebermos em todas as coisas em seus diferentes ritmos, é preciso, primeiramente, a sentirmos em nós mesmos. Esse é o trabalho da intuição: dobrar a inteligência e forçá-la a perceber que o tempo que nos constitui e também a todas as outras coisas não é uma dimensão do espaço e requer, portanto, outra maneira de pensar. A intuição é o método que nos permite sentir que duramos no tempo e que nele nos mantemos por meio de contínuas modificações. Somos singularidades que estabelecem múltiplas conexões, que se fundem e fluem continuamente em um processo constante de diferenciação. Cada novo elemento que encontra esse conjunto o afeta, por vezes quase insensivelmente, mas por outras o impacto é forte o suficiente para exigir toda uma reorganização que não o torna um conjunto maior, mas sim diferente. A intuição é, portanto, o

lado da experiência que opera em níveis diferentes daquele da inteligência, sem constituir, contudo, uma inteligência enfraquecida ou menor.

Dizer que a intuição nos permite sentir a duração que flui em nós não quer dizer que ela funciona com os sentimentos que se fazem no tempo e com os estados de corpo que eles produzem em nós. Como podemos ler em Lapoujade (2013, p. 13-16), trata-se de outro tipo de emoção, uma emoção que sentimos vibrar interiormente e que nos permite perceber que não somos seres constituídos e imóveis, nos quais o único lado que se transforma é aquele da matéria que se degrada, mas seres que duram e que se modificam continuamente nesse ato de durar. Trata-se de “conseguir pensar o escoamento independente das coisas que escoam, assim como é preciso pensar a mudança, ‘sem nada que mude’” (LAPOUJADE, p. 13). Os sentimentos são pensados a partir dos efeitos que produzem em nossos corpos e provocam uma percepção ora intra, ora extra-temporal, seja porque nos mantêm em um presente que já aconteceu e que é, portanto, passado, seja porque nos lançam à espera do que acontecerá, de modo que o tempo que passa já não interessa mais. Isso não significa, contudo, que a questão seja permanecer no imediatismo do presente, que também nos impede de apreender a passagem do tempo porque “rebate as duas outras dimensões do tempo sobre a pontualidade do ‘agora’, sobre a sucessão de imperativos incessantes, sem nenhuma perspectiva que lhe abra o horizonte”. A questão é perceber que somos duração e que “*ela é aquilo que nos torna efetivamente livres*” (LAPOUJADE, 2013, p. 16, grifos do autor).

Trata-se, portanto, de uma emoção que não se confunde com os sentimentos, sejam aqueles mais cotidianos e que nos permitem perceber as variações em nossos estados de corpo, sejam aqueles mais constantes e que nos permitem estabelecer relações mais complexas e duradouras ao longo de nossa vida. Trata-se de uma emoção criadora, a qual, como indica Lapoujade, Bergson pode ter preferido assim nomear – em vez de usar o termo afeto – pelo indicativo de movimento que a própria palavra carrega. A duração, assim como a emoção, só existe em movimento, e essa emoção criadora “é o *movimento virtual* – mas real – dos movimentos atuais que se realizam no mundo” (LAPOUJADE, 2013, p. 24).

Como vimos, o virtual “é a insistência do que não é dado” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 62), uma multiplicidade que se abre ao atual no encontro intensivo com um signo e que se atualiza por diferenciação e criação. Agora lemos em Lapoujade (2013, p. 20) que ele se caracteriza “como reserva ou potência, como um conjunto de potencialidades indeterminadas, surdamente ativas, que agem como uma multiplicidade de tendências ainda implicadas umas nas outras”. Afirmamos, anteriormente, que existem circuitos que se estabelecem entre atuais e virtuais, nos quais os últimos se distribuem e correm em uma velocidade tal que os mantêm

como indetermináveis. Atuais e virtuais se envolvem em relações de emissão e absorção que se estabelecem entre círculos mais ou menos próximos, abrindo este polo que tende à estratificação, ao imprevisível e ao novo que são reintroduzidos no circuito vital. Neste momento de nosso trabalho, podemos dizer que é por tal conjunto, emoção criadora-virtual como reserva e potência, que chegaremos a dar os passos que nos restam na direção do delineamento de contornos móveis do que nomeamos educação liberadora.

No âmbito de tudo que temos estudado, podemos dizer que o método problematizante da intuição nos permite uma experiência duplamente decisiva no que se refere à construção de uma educação liberadora, qual seja, pensar a crítica à inteligência e à imagem dogmática do pensamento como afirmações da necessidade de se criar outros modos de pensar tudo aquilo que, como movimento, escapa aos seus domínios, assim como sentir que somos duração e afirmar também a própria educação como potencializadora de nossa capacidade de diferirmos de nós mesmos.

Existe uma emoção que só pode ser sentida ao percebermos esse tempo que escorre em nós e que não se confunde com aquilo que escorre. Existe uma emoção que quando é sentida nos permite perceber que algo tem escapado de nosso pensamento e que os questionamentos vitais são outros, pois “não somos mais ‘seres’, mas sim vibrações, efeitos de ressonâncias, ‘tonalidades’ de diferentes frequências” (LAPOUJADE, 2013, p. 11). Tal emoção, que é a própria duração em nós, dispara outras conexões que colocam nosso pensamento em movimento, engendram o pensar e tiram o pensamento da passividade em que ele é colocado por imagens totalizantes e dogmáticas. Essa emoção é criadora, na medida em que escapa tanto dos esquadrinhamentos inteligentes quanto dos imediatismos instintivos e insere, nesse meio cavado com sua passagem, um intervalo no qual o novo pode irromper como “ato do devir como criação imprevisível” (SASSO; VILLANI, 2003, p. 266, trad. nossa).

Essa emoção é um privilégio da linha de diferenciação do ser humano e está diretamente relacionada com uma certa capacidade de armazenar energia, pois é por tal reserva que se torna possível “inserir a indeterminação no mundo, afrouxar a trama do determinismo universal, introduzir aí um novo ritmo de duração” (LAPOUJADE, 2013, p. 21). E como se dá, então, a produção dessa reserva? Como ela é possível e de que modo ela é acionada?

Somos um misto de matéria e duração, de uma tendência que opera na extensividade e outra que funciona por intensidade. No plano de nossas extensividades, passa-se a maior parte de nossos encontros e daquilo que produzimos, mas existe também o plano de nossas intensidades, aquele no qual somos acertados em cheio e em que outra experiência se impõe. Embora menos frequentes, de modo que talvez possamos mesmo dizê-los raros, nesses

encontros saltam Ideias em suas velocidades infinitas, passam díspares como relâmpagos que nem sempre são completados pelo movimento de organização necessário ao processo de atualização. Existe, nesse sentido, alguma coisa “que foi sentida, mas que não foi *agida*” (LAPOUJADE, 2013, p. 23) e que constitui, portanto, uma reserva. É essa reserva que se acumula no plano de nossas intensidades e que espera apenas uma faísca para explodir um novo movimento.

Todas as coisas são duplamente compostas por multiplicidades atuais e virtuais, sendo que esse plano de virtualidades funciona como uma potência de abertura de mundos. Não se trata, é importante lembrar, de um conjunto de possíveis que aguardam por um critério de adequação que lhes permita passarem ao real. Trata-se, isto sim, de circuitos dinâmicos nos quais atuais e virtuais reagem uns sobre os outros. “Todo atual se envolve de uma névoa de imagens virtuais” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 174), que, em círculos mais ou menos distantes, insistem nesse atual. A atualização é o movimento que vai dos virtuais aos atuais, mas isso não significa que todos se atualizem nem que aqueles que não o fazem deixam de existir. O virtual coexiste com o atual e compõe uma reserva no sentido em que é composto pelas multiplicidades as mais heterogêneas e que insiste como potência de abertura de mundos. Sob esse ponto de vista, o virtual carrega uma abertura para o futuro, não como possibilidade de realização, mas como potência de conexão entre séries disparatadas que explodem em criação.

É nesse sentido que entendemos a declaração feita por Deleuze à Claire Parinet de que “uma aula é emoção”, e que “se não há emoção, não há inteligência, nenhum interesse, não há nada” (cf. *Abecedário*, letra P), pois se trata dessas vibrações que passam entre as extensividades e que, muitas vezes, permanecem apenas sentidas, acumulando-se como potência de abertura de mundos. São movimentos que são sentidos, mas não agidos, e que permanecem como uma reserva de energia, esperando uma faísca que faça explodir as organizações extensivas operadas pela inteligência. Uma energia acumulada em meio a intensidades e que, quando disparada, provoca movimentos inusitados de conexões inesperadas. O pensamento, então, é forçado a pensar efetivamente e criar. A criação é sempre explosiva e rompe com toda unidade, uniformidade, homogeneidade e fixação tranquilizadora, ainda que as linhas e os fluxos que saltam dessa explosão venham a ser recobertos e sedentarizados.

Nessa perspectiva, uma última questão se apresenta: como uma educação liberadora pode ser definitivamente afirmada em meio a tais ressonâncias entre filosofia e educação? A educação se faz nessa dança de movimentos extensos e intensos, entre informações recolhidas e problemas que se impõem, entre coletas e lance de dados, entre acumulação de energias

(extensivas e intensivas) e disparação de emoção criadora. Toda educação se faz nesse meio, mesmo aquelas que se ocupam mais com as seguranças do saber do que com as aventuras dos aprenderes, pois não existe educação sem aprender. O aprender é um intensificador que conecta os planos extensivos e intensivos, disparando movimentos que engendram novas maneiras de sentir, de pensar, de agir e de viver.

Como vimos, o método da intuição é problematizante e tem na distinção entre dois tipos de multiplicidades um ponto de partida. As multiplicidades quantitativas e qualitativas são tendências da vida e constituem também nossa forma de conhecer. A primeira delas é responsável pela exteriorização espacial das mudanças temporais e nos permite operar no espaço, percebendo quantitativamente os pontos sucessivos de um movimento, bem como trabalhar com dados, resultados e elementos constituídos. A segunda refere-se ao tempo e a sua experiência como processo. Permite-nos sentir a interpenetração de momentos heterogêneos e pensar uma mudança indivisível que dura e muda ao mesmo tempo, bem como perceber que é nesse tempo que o novo se faz continuamente.

Ao pensarmos no sentido das diferenças de grau e da distinção entre as coisas, elaboramos noções como, por exemplo, as de indivíduo e sociedade como elementos constituídos que se relacionam. Por outro lado, a forma de conhecer que funciona no sentido das diferenças de natureza e daquilo que faz uma coisa diferir dela mesma nos coloca em meio a questionamentos de como tais elementos que nos parecem já constituídos são formados, quais os processos que os constituem e como eles se modificam continuamente. Do ponto de vista das diferenças que se dão no espaço, percebemos grupos, categorias e classificações que podem ser separados e justapostos para que possamos ter maior domínio sobre elas. Do ponto de vista de uma temporalidade contínua, percebemos movimentos de diferenciação e de mudança que se interpenetram e que se fazem constantemente.

Trata-se, nesse sentido, de um jogo ou de uma dança em que uma das tendências impõe cortes e rupturas à segunda, fazendo emergir pontos de parada que dão visibilidade a certos momentos de um processo, o que nos permite traçar um percurso e medir a quantidade de pontos sucessivos que o constituem. Essas duas tendências marcam pontos de vista diferentes por natureza e determinam formas distintas de experiência.

Pensar em termos de processo abre aquilo que é percebido como já constituído a novas possibilidades de criação. O real é formado pelo atual e pelo virtual em relações de contração e distensão, de tal modo que um dado atual e presente coexiste com as multiplicidades virtuais que o lançam tanto ao passado que nele se acumula quanto ao futuro como potência de criação. O novo surge sempre nessa relação, nesse encontro, nessa coexistência do atual e do

virtual, pois são as multiplicidades virtuais que inserem no presente uma gama de indeterminações, ampliando as possibilidades de escolha ou de ação. O que permite tal coexistência é a própria duração, mas o que força o atual a se abrir ao virtual é um problema que se impõe.

Quando pensamos em termos de tempo homogêneo, no qual passado, presente e futuro se sucedem, tomamos elementos que diferem por natureza como simples diferenças de grau e buscamos apenas os pontos semelhantes para, a partir deles, estabelecer relações. Essa forma de pensar nos limita a perceber relações de oposição e a conceber impossibilidades de misturar e recombinar. Se nos colocamos, no entanto, no ponto de vista das diferentes multiplicidades, percebemos que é possível pensar as diferenças a partir delas mesmas e substituir as oposições estanques por nuances que se misturam e se recombinaem de variadas maneiras.

É nesse sentido que o aprender une “a diferença à diferença, a dessemelhança à dessemelhança” sem a necessidade de mediações. O aprender “introduz o tempo no pensamento” (DR, p. 216, [p. 160]), esse tempo que é duração e no qual o virtual e o atual coexistem e se implicam. O atual oferecendo ao virtual a materialidade na qual ele pode se atualizar, e o virtual trazendo ao atual a capacidade de acúmulo de energia e aumento de potência de ação e de criação. O virtual é passado e futuro ao mesmo tempo, o que lhe permite operar o acúmulo (de lembranças, de experiências vividas, de emoções sentidas), mas também – e ao mesmo tempo – o aumento de potência de mutação e de criação na medida em que insere, na situação presente, um conjunto de indeterminações, ampliando as possibilidades de novas conexões e de ações inesperadas.

Uma educação liberadora não é, pois, aquela feita somente com movimentos, sem paradas ou pontos de estabilização, uma vez que o trabalho da inteligência é ele mesmo duplo: ele opera todo um conjunto de saberes e de práticas que implicam um domínio da matéria e que são fundamentais não apenas para a manutenção da vida, mas também como possibilidade de liberação de uma energia que será empreendida no funcionamento do outro lado, aquele que dobra a inteligência sobre ela mesma e a faz retornar no sentido da intuição, percebendo a duração e toda sua abertura a um futuro que pode ainda ser criado. A vida se faz em dois sentidos, de modo que a questão que se coloca ao campo da educação é como fazer para que cada uma das singularidades envolvidas em suas processualidades possa ter, nesse lugar espaçotemporal, essa dupla experiência do viver.

Toda educação é um processo composto por movimentos que se fazem no plano das extensividades, quer dizer, pelo estabelecimento de dados, de classificação de resultados e

de toda sorte de recortes que buscam fixar e imobilizar um conjunto de fluxos com a intenção de melhor agir sobre situações específicas. A inteligência permite ao ser humano pensar em termos de espaço, criar um fundo homogêneo que lhe permita alinhar tanto objetos quanto suas próprias experiências, de modo a poder tomá-las como unidades e fabricar, a partir da matéria aí selecionada, as formas que lhe pareçam mais úteis à sua sobrevivência. Tal plano, contudo, não é o único que compõe nosso pensamento e as processualidades educacionais. Existe também aquele das intensidades, no qual outro tipo de movimento se desenrola. São movimentos contínuos e heterogêneos nos quais variadas conexões estão de tal modo implicadas que não é possível delimitá-las e separá-las sem criar outra coisa. A intuição é um método que permite ao ser humano fazer o caminho contrário do que é natural para sua inteligência e perceber esse conjunto de movimentos contínuos que são por ela cortados, delimitados e justapostos.

Não existe, portanto, educação sem esses dois tipos de experiência. Não existem pontos de parada que não sejam determinados em função de um movimento anterior. Não existe uma linha de temporização histórica sem os acontecimentos que a tenham precedido e que lhe confirmem sentido. O que existe são modos distintos de perceber e valorizar cada uma dessas diferentes experiências, o que faz com que se busque construir uma processualidade educacional que quer promover uma em detrimento da outra. É possível, desse modo, um fazer educação que busque incentivar o funcionamento habitual da inteligência por julgar que a forma de conhecer por ela operada seja suficiente para o desenvolvimento de um tipo de vida tomada como melhor. Por outro lado, é possível também um fazer educação que busque ampliar a forma de conhecer humana, justamente a partir da valorização do privilégio que o torna capaz de interferir no ritmo de sua duração, de inserir intervalos entre ação e reação, entre instinto e inteligência, e de criar. É possível construir uma educação que funcione com a contenção, a restrição, o corte, a interrupção e a imobilização, mas também é possível construir uma educação que busque, a partir das relações que se fazem entre essas diferentes tendências da vida, impulsionar movimentos de liberação que permitam criar formas mais potentes e alegres de viver.

O que está em pauta, nessa perspectiva, é a afirmação de que a educação é tempo e lugar de experienciar diferentes formas de pensar, e que “pensar é experimentar, é problematizar” (F, DELEUZE, 1998b, p. 124). O pensamento é colocado em movimento, é forçado a pensar quando um problema se impõe de tal maneira que o reconhecer algo e representá-lo se mostra insuficiente. Um problema que não se satisfaz com a adequação dos dados e que não pode ser avaliado pela veracidade ou falsidade das respostas que o preenchem,

mas pelo sentido que é criado pelo ato mesmo de sua colocação, funciona como operador intensivo que insere outros modos de pensar. É a relação entre sentido e problema de que falávamos em nosso segundo capítulo. Toda coisa com a qual nos encontramos não tem sentido em si, mas sim como signo, como portadora de relações que exprimem um sentido. É pela problematização, pela forma de levantar ou criticar problemas, como lembra Zourabichvili (2016, p. 59-60, grifos do autor), que são afirmadas “maneiras de viver e de pensar”, visto que “todo ato de problematização consiste numa avaliação, na seleção hierárquica do *importante* ou do *interessante*”:

O pensamento não se exerce extraindo o conteúdo explícito de uma coisa, mas tratando-a como signo – o signo de uma força que se afirma, que faz escolhas, que marca preferências, em outros termos, que ostenta uma vontade. Afirmar é sempre traçar uma diferença, estabelecer uma hierarquia, *avaliar*: instituir um critério que permita atribuir valores. O que antes de tudo interessa ao pensamento é a heterogeneidade das maneiras de viver e de pensar; não enquanto tais, para descrevê-las e classificá-las, mas para decifrar seu sentido, isto é, a avaliação que elas implicam. (ZOURABICHVILI, 2016, p. 60, grifos do autor)

O que se coloca não é, portanto, a proposta de uma educação que faça da negação à tendência imobilizadora seu motor, mas, ao contrário, da afirmação da tendência que funciona por diferenciação como movimento criador de pontos de vista. É o ponto de vista, ou melhor, a diferença de pontos de vista que determina a criação de outras maneiras de viver. Num encontro dito intensivo ou fundamental, é sempre um signo que impacta nossa sensibilidade e nos mostra que existe certa impotência no pensamento, isto é, que existe, no próprio pensamento, algo que ele ainda não pensa. Isso se dá não porque existe “um conteúdo atrás do signo”, mas porque o movimento do signo é duplamente efetuado pelo implicar e explicar seu sentido, de modo que podemos dizer que o “sentido é como o avesso do signo: a explicação daquilo que ele implica” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 66). O signo é sempre heterogêneo e carrega a potência de outro ponto de vista.

Em meio a um encontro ordinário e a relações de reconhecimento, de ação/reação habitual e de estados de corpo corriqueiros que o compõem, algo pode nos impactar e nos forçar a pensar o que se passou para que nossa tranquilidade fosse interrompida. É um signo que, implicando o heterogêneo, nos força a pensar o que escapa ao pensamento habituado a funcionar nos esquemas da representação. Existe algo que insiste no dado e que não pode ser representado. Começa a operar, então, o segundo movimento, aquele que explica (desenrola) as relações efetuadas entre séries heterogêneas e faz emergir o sentido que é constituído no campo problemático. O signo força a pensar porque implica a heterogeneidade e obriga o

deslocamento de um “sujeito mutante” entre pontos de vista distintos, visto que ele é sempre “a expressão – sempre aquela de um ‘mundo possível’ evolvido, virtual, impossível com o meu, mas que deviria meu se, de minha parte, eu devesse outro ao ocupar o novo ponto de vista” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 66).

É esse conjunto de relações entre problema, signo, sentido, pontos de vista e maneiras de viver que uma educação liberadora quer afirmar em sua máxima potência. É na relação entre aumento de capacidade receptiva e disparação de conexões inusitadas que ela se afirma como potencializadora da capacidade vital de diferir de si mesmo que atravessa cada um de seus partícipes. É na valorização de aprenderes problematizantes que ela se relança e recomeça movimentos de abertura que passam por entre aqueles de organização, de estabilização e de fixação, pois, como operador intensivo, o aprender se faz sempre nessa dobra criada pelo impulso vital.

Trata-se, nesse sentido, de afirmar a relação entre modos de pensar e maneiras de viver, na medida em que a vida é esse impulso de seguir o máximo possível, de contornar e ultrapassar os problemas que ela mesmo se impõe em seu duplo movimento de matéria e duração. A vida não existe como valor transcendente independente da experiência, pré-existente às formas concretas e trans-individuais nas quais é inventada” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 60), quer dizer, ela é criada no movimento próprio do viver. Toda processualidade educacional é um conjunto de durações distintas e coexistentes, e a própria vida pode ser tomada como “multiplicidade de planos heterogêneos de existência”, de modo que a questão de saber o que está ao alcance de cada um fazer em relação ao outro se coloca de variadas maneiras e confere especial importância à avaliação “do tipo de vida dominante” em cada um de seus partícipes. Não se trata, com efeito, de julgar os modos de vida, mas sim de avaliá-los em função de sua capacidade de criar outras formas de existir, isto é, pela capacidade que um modo de existência tem de se criar “pelas forças que sabe captar” e de fazer “existir a nova combinação. Talvez esteja aí o segredo: fazer existir, não julgar” (CC, p. 169, [p. 153]):

Não temos a menor razão para pensar que os modos de existência tenham necessidade de valores transcendentos que os comparariam, os selecionariam e decidiriam que um é “melhor” que o outro. Ao contrário, não há critérios senão imanentes, e uma possibilidade de vida se avalia nela mesma, pelos movimentos que ela traça e pelas intensidades que ela cria, sobre um plano de imanência; é rejeitado o que não traça nem cria. Um modo de existência é bom ou mau, nobre ou vulgar, cheio ou vazio, independente do Bem e do Mal, e de todo valor transcendente: não há nunca outro critério senão o teor da existência, a intensificação da vida. (QPh?, p. 76, [p. 98])

É possível, portanto, fazer educação no sentido de impulsionar modos de vida afirmativos, que queiram a mudança que os constitui em sua máxima potência, que trabalhem para o aumento de sua capacidade receptiva, de sua abertura aos encontros intensivos e de certa atenção ao que neles se passa, ampliando também sua capacidade de disparar novas conexões e criar outras formas de perceber, de sentir, de pensar e de agir. É possível fazer educação de forma a valorizar esse tipo de experiência temporal que nos faz sentir que duramos e saber que pensar as coisas em função de suas multiplicidades atuais é uma forma de conhecer, mas que podemos também pensar as multiplicidades virtuais que compõem o real e as relações que se estabelecem entre esses dois tipos de multiplicidades, bem como de que modo tais relações nos permitem, mais do que nos adaptar às exigências da vida, criar outras possibilidades em ressonância com esse impulso vital que somos e que introduz, sempre, imprevisibilidade e novidade no jogo entre os movimentos de organização e liberação.

É importante destacar que, nessa perspectiva de fazer educação no sentido de afirmar a potência liberadora que se coloca na experiência desse movimento cambiante, um critério ético se impõe, pois a construção de um tal processo de individuação não se faz sem que uma convivialidade alegre e produtiva com outras individuações seja também efetuada. É no encontro que uma tranquilidade momentaneamente estabelecida é rompida e que um novo processo de diferenciação é disparado, de modo que podemos lembrar Espinosa e afirmar que se trata de uma ética estabelecida nos encontros, segundo a qual a questão que sempre se coloca é a de saber o que convém ou não convém para cada partícipe²²¹. É uma regra de composição nas relações, sempre pontual e mutante. O que convém, o que alegra e aumenta a potência de pensar e de agir em uma determinada situação, pode não convir em outra. Diferentemente de um sujeito já constituído, que busca incluir ou excluir quase que definitivamente segundo critérios de utilidade, trata-se de relações de composição que se refazem continuamente em função das variações de potência também do conjunto.

Se o que está em questão é uma postura de abertura aos encontros no sentido de ampliação da capacidade receptiva, no sentido de fazer-se sensível a uma quantidade cada vez maior de elementos para, em relações de composição, aumentar também a capacidade de estabelecer novas conexões e criar possibilidades antes impensadas, de levantar problemas a partir de outros pontos de vista e de trazer soluções até então inusitadas, o que também está em

²²¹ A esse respeito, ver: SPINOZA, B. *Ética*. Tr. br. de Tomaz Tadeu. Belho Horizonte: Autêntica Editora, 2010; DELEUZE, G. *Spinoza – philosophie pratique*, Paris : Minuit, 1981. *Espinosa – Filosofia prática*, tr. br. de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002; ZEPPINI, P. S. Alegria e pensamento: repensando nossos afetos com Deleuze, Espinosa e Lacroix. *Educação e Filosofia*. Uberlândia: UFU, v. 30, n. 59, jan./jun. 2016, p. 159-188.

pauta como campo problemático que aí insiste é aprender a compor as durações coexistentes de tal modo que o conjunto devesse ser mais potente. Nas relações de aumento e diminuição de potência, o que se coloca é que movimentos sejam empreendidos no sentido de que esse impulso de criação que é a própria vida saia sempre fortalecido. São movimentos de liberação que percorrem a educação e criam novas maneiras de se dar o que significa pensar, movimentos que fissuram sujeitos que se pretendem bem constituídos, para fazer passar fluxos que entram em recombinações diversas e os modificam, lançando-os a outros pontos de vista e afirmando sua potência de criação de outras maneiras de viver.

Uma educação liberadora é, pois, aquela que procura se colocar no meio dessa dupla experiência entre movimentos de organização e de liberação para promover disparações de aprenderes, esses intensificadores problemáticos que, assim como outros verbos infinitivos, fazem parte do movimento maior que é uma vida. Uma educação liberadora é aquela que busca criar condições para que cada partícipe nela envolvido possa colocar-se na duração, liberar-se das amarras das categorias fixas e fluir na mobilidade que é a própria vida. Uma educação liberadora é aquela que permite a experiência, ainda que intermitente, da liberdade de diferir de si mesmo.

Conclusão: Por uma educação liberadora

Ao longo deste trabalho e em meio aos bons encontros que ele nos proporcionou com Deleuze e Bergson, pudemos pensar de que modo a vida opera em dois sentidos e também como o pensamento faz parte da vida em um duplo processo de produção. A vida, em seu processo evolutivo, desdobra-se em matéria e em duração por meio da atualização de linhas de diferenciação que têm, em uma das extremidades de uma dessas linhas, o ser humano e sua inteligência. Pela inteligência, o ser humano pode conhecer e agir sobre a matéria, dominá-la e fabricar instrumentos que lhe permitam sobreviver. Por outro lado, ela pode ser dobrada sobre si mesma e conferir ao ser humano a capacidade de ampliar sua forma de conhecer, de abrir-se ao novo e ao imprevisível, que lhe permite criar outras formas de viver.

O método bergsoniano da intuição, conforme estudamos com Deleuze (2012), possibilita perceber que se trata de um processo de criação que pode ser pensado em dois momentos distintos, a saber, o momento dos dualismos atuais e o momento do monismo virtual. O real não é o oposto do possível, e os problemas que se colocam em termos de possibilidade são falsos problemas. O real é composto pelo virtual e pelo atual. No virtual, encontramos uma unidade que comporta em si mesma todos os graus da diferença, desde seus mais baixos níveis, que são, de fato, as diferenças de grau, até aquele mais elevado que se dá nas diferenças de natureza. Esse todo virtual passa para o atual constantemente por criação. Ele existe de tal forma que faz parte de sua natureza se diferenciar e se atualizar em linhas que respondem diferentemente aos problemas colocados pela própria vida. Em seu desdobramento, a vida se coloca problemas e é forçada a criar diferentes formas de respondê-los, formas estas que não são simples adaptações, uma vez que os problemas não são trazidos de fora e determinados, seja pelo acaso, seja por uma inteligência sobre-humana que teria por objetivo o cumprimento de um programa e o alcance de um fim. A vida é uma força, uma potência de criação que age constantemente por diferenciação. Diferenciar-se é a forma de agir deste todo virtual que é em si a própria diferença. A natureza da vida é diferenciar-se de si mesma.

Nessa perspectiva, vimos que o ser humano traz a inteligência como uma habilidade de responder aos problemas que a vida se impõe e que os animais trazem o instinto. O método da intuição permite ao ser humano fazer a inteligência voltar-se sobre si mesma e perceber, nele mesmo e em sua própria duração, a mudança constante operada pela vida. A vida em geral muda fora de nós, mas a vida singular em cada um de nós também faz com que sejamos diferentes de nós mesmos a cada instante. Essa operação está em todas as coisas, pois tudo é duração. Acontece, no entanto, que existem diferentes ritmos de duração, diferenças de grau e

de natureza entre as linhas de diferenciação e também no interior de cada linha, o que faz com que o ser humano seja o único capaz de tomar consciência de si como duração. Prestamos atenção ao alerta feito por Worms (2010) e percebemos que, conforme Bergson, a inteligência não é o objetivo maior da vida, seu fim último, como se todo o processo de evolução tivesse se feito de forma a atingir seu ápice no ser humano e na sua forma intelectual de conhecer o mundo. Não obstante, percebemos também que ela traz em si a potência de ultrapassar seus próprios limites.

É possível, então, destacar uma das linhas problemáticas que compõe a rede que buscamos tecer e afirmar que o aprender funciona como um articulador teórico-prático entre modos de pensar e maneiras de viver, pois o desdobramento de um desses tipos de saber no outro em forma de ações diversas e complementares é inevitável quando se trata de um pensamento extraordinário. O estudo de Bergson sobre a vida, por exemplo, se fez em um âmbito teórico de criação de conceitos, de diálogo com as ciências e de crítica a certa metafísica, mas também de verificação empírica, de inquietação pela concretude da vida, e esse não é o único caráter prático de seus estudos, pois a filosofia por ele pensada age na transformação da própria vida em seu fazer, mesmo o mais cotidiano e singular. Trata-se da afirmação do pensamento como potência da vida. A vida engendrou a inteligência como forma de conhecimento, e o seu funcionamento em ressonância com a intuição possibilita ao ser humano superar seus limites e atingir outra forma de conhecimento, mais ampla, potente e criadora.

Sob tal ponto de vista, quais as mudanças que esse percurso em meio aos pontos de ressonância que se estabelecem, em função das alianças conceituais Deleuze-Bergson, entre os campos da filosofia e da educação, podem trazer para o fazer educacional?

O primeiro ponto a ser destacado pode ser o da valorização e da afirmação do pensamento como potência de criação. Existem diferentes formas de pensar que não se organizam de forma hierárquica ou excludente. Existe o pensar em artes, em ciências e em filosofia, bem como existe – dentro e fora dessas grandes formas disciplinadoras do caos – um pensar ordinário – no sentido de estar ocupado com um estado de coisas – e um pensar extraordinário, posto em movimento por uma violência que se impõe ao nosso corpo, ao nosso pensamento, e cria a necessidade de um pensar efetivo. O pensamento extraordinário é uma forma de ação da vida, é criação de vida, é aumento de potência da própria vida em cada singularidade, pois é por ele que nos deslocamos por entre outros pontos de vista e inventamos novas maneiras de viver.

Em ressonância com esse primeiro aspecto, vimos que o verdadeiro ponto de conversão não está nem na própria inteligência nem no instinto, mas na emoção, ou num tipo

específico de emoção que se insere no intervalo entre instinto e inteligência e que é disparada nos encontros. Um tipo de emoção que é criadora, na medida em que eleva nossa sensibilidade à sua máxima potência e leva todas as outras faculdades a um funcionamento disjunto, cavando, com seu próprio movimento, intervalos nos quais o novo, o imprevisível, pode surgir e diminuir a força da necessidade, aumentando, conseqüentemente, as oportunidades de inserção de outro ritmo de duração. Não obstante, é preciso estar aberto aos encontros; é preciso, de fato, estar à espreita deles, o que só pode ser feito quando nos colocamos em meio a verdadeiros problemas e quando nos questionamos sobre o que tem sido para nós pensar. A filosofia, como afirmam Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?*, resiste aos desastres da terceira idade do conceito, aquela por eles nomeada de *formação profissional comercial*, pela criação de conceitos operada em meio a uma problemática que leva o filósofo a compor alianças produtivas. Em meio a falsos problemas, acreditamos que pensar seja simplesmente buscar soluções, isto é, acreditamos que pensar seja buscar a melhor forma de se adaptar aos problemas que são, nesse caso, supostamente colocados pela vida. Contudo, em meio aos estudos de cocriação de Deleuze com Bergson em *Bergsonismo*, e também aquele de Worms em *Bergson ou os dois sentidos da vida*, podemos afirmar que a vida não é adaptação, mas sim criação.

No âmbito de uma crítica feita à imagem dogmática do pensamento e seu funcionamento limitante e deformante, tivemos a oportunidade de perceber que o deslocamento da atenção dada ao problema como período intermediário e negativo do pensamento, como um obstáculo a ser vencido por um Hércules que conquista o saber²²², para o aprender como movimento que articula nossas experiências extensivas e intensivas, lança-nos a questionamentos sobre os próprios sujeitos ou indivíduos que participam de uma processualidade educacional. Criar outras imagens do pensamento faz fissurar os sujeitos bem constituídos e liberar movimentos de diferenciação que nos constituem como processos de individuação. Deixamos de perseguir um *eu* que se acumula indefinidamente em busca de um “estar pronto” que corresponda a um modelo ideal para afirmar uma construção contínua que se alimenta de transformações. A vida que pulsa em nós é energia de criação, e criar corresponde a abrir o atual, a matéria e o que nela se repete, ao virtual e a tudo que nele coexiste

²²² Cf.: DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tr. br. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 153: “Fazem-nos acreditar, ao mesmo tempo, que os problemas são dados já feitos e que eles desaparecem nas respostas ou na solução; (...). É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema, sendo nossa a tarefa de resolvê-lo e sendo o resultado desta tarefa qualificado de verdadeiro ou de falso por uma autoridade poderosa. É um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos convida a resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola, ou nos distrai, dizendo que venceremos se soubermos responder: o problema com obstáculo e o respondente como Hércules. (...). Como se não continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos próprios problemas”.

como novo. E o novo, nesse impulso de sempre ir mais longe que é a vida, não se resume à novidade como um produto, mas se refere à sua potência de sempre recomeçar um movimento, recomeço este que, a seu turno, é a própria diferença que nasce num encontro intensivo.

Fomos guiados, nesse sentido, pela inquietação de pensar um fazer educação que se coloca outros problemas, pelas possibilidades de uma educação que valoriza os encontros e quer promovê-los, que possibilita e incentiva que cada singularidade que dela participa crie e coloque seus próprios questionamentos. Interessa-nos fazer educação, de modo que o pensamento extraordinário seja sempre desejado e para que cada partícipe deste processo possa perceber, em si e por si, que ele é duração e que como tal ele difere de si mesmo a cada instante. A educação é lugar de encontro, em que teoria e prática funcionam como ações em revezamento em sua máxima potência, pois um estudo teórico pode transformar a vida, e a diversidade de práticas pode dar voz aos questionamentos vitais que pedem passagem em meio à organização provisória de um encontro educacional. Trata-se de multiplicar os pontos de vista em cada situação e ampliar a percepção, abrindo um momento presente a uma variabilidade heterogênea na qual imprevisíveis conexões podem ser operadas em função da criação de um porvir mais alegre e potente. A educação, nessa perspectiva, pode operar de forma liberadora e disparar movimentos capazes de fazer funcionar outras recombinações a partir de aprenderes que fazem cada partícipe envolvido em suas processualidades diferente de si mesmo a cada novo encontro intensivo.

Uma educação liberadora é problematizante e auto-problematizante e se questiona em seus mais diversos aspectos, não como um exercício que busca abarcar toda vasta problemática que a compõe para propor um conjunto de soluções universalizantes e tranquilizadoras, mas dedicando especial atenção aos problemas postos em pauta pelas diferentes formas de pensar, ao mesmo tempo em que ela mesma busca estar aberta e produzir novas aberturas aos questionamentos vitais que a atravessam. Uma educação liberadora é aquela que se propõe a impulsionar, em cada um de seus partícipes, os movimentos ziguezagueantes entre capacidade receptiva e disparação de conexões inusitadas. A educação carrega a potência de problematizar aquilo que nela acontece e tudo aquilo com que ela trabalha, de modo que uma educação marcada por movimentos de liberação é aquela que toma os questionamentos que a atravessam como pontos de articulação capazes de lançar cada um de seus partícipes à experiência de criar, em meio aos movimentos de organização e de estabilização, perspectivas liberadoras do próprio pensamento. Trata-se de uma educação que busca desenvolver formas diferentes de habitar esse território composto por movimentos extensivos e intensivos para, a partir dessa dupla experiência, disparar aprenderes que, como

faíscas, explodem em criação de novas maneiras de sentir, de pensar, de agir e de viver. Trata-se de introduzir o tempo no pensamento e abrir o atual ao virtual que com ele coexiste, que nele insiste como conjunto de indeterminações e abertura de mundos para ampliar tanto a nossa forma de conhecer quanto a nossa capacidade de diferirmos de nos mesmos. Trata-se de uma educação que quer pensar as possibilidades de se fazer marcada por movimentos de liberação e que deseja construir formas mais alegres de composição das diferentes durações que a povoam.

Referências

Bibliografia Específica

Obras de Gilles Deleuze

DELEUZE, G. *Nietzsche et la philosophie*, Paris : PUF, 1962. *Nietzsche e a filosofia*. Tr. br. de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976.

_____. *Proust et les signes*. Paris : PUF, 1964. *Proust e os Signos*. Tr. br. de Antônio Piquet e Roberto Machado, Rio de Janeiro: Forense, 2003.

_____. *Le bergsonisme*. Paris : PUF, 1966. *Bergsonismo*. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi, São Paulo: Editora 34, 2012 (2ª edição).

_____. *Différence et répétition*. Paris : PUF, 1968a. *Diferença e repetição*. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado, Rio de Janeiro: Graal, 1988a.

_____. *Spinoza et le problème de l'expression*, Paris : Minuit, 1968b.

_____. *Logique du sens*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1969. *Lógica do Sentido*. Tr. br. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

_____. *Spinoza – philosophie pratique*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1981. *Espinosa – Filosofia prática*. Tr. br. de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. *Foucault*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1986. *Foucault*. Tr. br. de Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988b.

DELEUZE, G. *Le pli. Leibniz et le baroque*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1988. *A dobra. Leibniz e o barroco*. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi, Campinas: Papyrus, 1991.

_____. *Pourparlers*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1990. *Conversações*. Tr. br. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. "A Return to Bergson", In: *Bergsonism*. Tr. ing. de Hugh Tomlinson. New York, Zone Books, 1991, pp. 115-118.

_____. *Critique et Clinique*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1993. *Crítica e Clínica*. Tb. br. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. *L'île désert. Textes et entretiens 1953-1974*. Édition préparée par David Lapoujade. Paris : Les Éditions de Minuit, 2002. *A ilha deserta: e outros textos*. Organização da edição brasileira e revisão técnica Luiz B. L. Orlandi, São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. *Deux régimes de fous. Textes et entretiens 1975-1995*. Édition préparée par David Lapoujade. Paris : Les Éditions de Minuit, 2003.

_____. *Lettres et autres textes*. Éditions préparée par David Lapoujade. Paris : Les Édition de Minuit, 2015.

Obras de Gilles Deleuze em coautoria

DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. *Mille Plateaux*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1980. *Mil Platôs*. Tr. br. coletiva. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Edição em 5 volumes.

_____. *Qu'est-ce que la philosophie?*, Paris : Minuit, 1991. *O que é a filosofia?*. Tr. br. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. ; PARNET, C. *Dialogues*. Paris : Flammarion, 1977. *Diálogos*. Tr. br. de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

Obra audiovisual com Gilles Deleuze

DELEUZE, G. (entrevista): *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. Entrevista à Claire Parnet realizada em 1988 e transmitida em série televisiva a partir de novembro de 1995 pela TV-ARTE, Paris, videocassete. No Brasil, a tradução para a composição das legendas em português foi feita por Tomaz Tadeu.

Obras de Henri Bergson

BERGSON, H. *L'énergie spirituelle. Essais et conférences 1901-1913*. Paris : PUF, 1967 (132e édition).

_____. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Tr. pt. De João da Silva Gama. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tr. br. de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (2ª edição).

_____. *A evolução criadora*. Tr. br. de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *O pensamento e o movente: ensaios e conferências*. Tr. br. de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Memória e Vida. Textos escolhidos por Gilles Deleuze*. Tr. br. de Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 (2ª edição).

Demais obras utilizadas

BIANCO, G. Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. Tr. Br. de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu, In: *Dossiê: Entre Deleuze e a Educação. Educação e Sociedade*, vol. 26, no 93, Campinas – Setembro/Dezembro de 2005, pp. 1289-1308. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27280.pdf>. Último acesso em: 31 de janeiro de 2017.

CARDOSO Jr., H. R. Deleuze e Bergson: desejo como problema do inconsciente-multiplicidade. *Revista Science Institute*, v. 3, n. 3, p. 27-37, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/127185>>. Último acesso em 12 de janeiro de 2017.

_____. Pensar a pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, Vol. 30, n. 1, jan./jun. 2006, pp. 37-52. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23000>>. Último acesso em 15 de novembro de 2016.

Charbonnier, S., *Deleuze pédagogue, la fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*. Paris : L'Harmattan, 2009.

FOUCAULT, M. “Os intelectuais e o poder”, *Microfísica do Poder*, TR. BR. e organização de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. (20a edição, 2004), pp.69-78.

GALLO, S. O que é a Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. *Perspectiva*. Florianópolis: UFSC, v. 18, n. 34, jul./dez. 2000, pp. 49-68. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/594/showToc>> .Último acesso em 01 de fevereiro de 2017.

_____. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. “As múltiplas dimensões do aprender”. In. Anais do COEB: Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo, UFSC, 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf> . Último acesso em 01 de fevereiro de 2017.

IBAÑEZ, Tomás. *Anarquismo es movimiento – anarquismo, neoanarquismo y postanarquismo*. Barcelona: Virus Editorial, 2014.

KASTRUP, V. Flutuações da atenção no processo de criação. In: LECERF, E.; BORBA, S.; KOHAN, W. (Org.). *Imagens da imanência: escritos em memória de H. Bergson*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1, p. 59-71.

LA SALVIA, A. L. *A extração de problemas de uma pedagogia do conceito*. 2015. 214 f. Tese (doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

LAPOUJADE, D. *Potências do tempo*. Tr. br. de Hortência Santos Lancastre. São Paulo: N – 1 edições, 2013.

_____. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Trad. br. de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LEOPOLDO e SILVA, F. Reflexão e Existência. *Discurso*. Revista do Departamento de Filosofia, São Paulo: USP, Ano IV, no 4, 1973, pp. 133-146. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/discurso/issue/view/3133>> . Último acesso em 29 de outubro de 2016.

MELO, D. A. S., *Memória social e criação: uma abordagem para além do modelo da representação*. 2010. 236 f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2010.

_____. Resistência e criação nas práticas de ensino e aprendizagem: por uma educação aberta. *Childhood & philosophy*. Rio de Janeiro, v.6, n. 12, jul./dez. 2010, pp. 229-254. Versão on-line disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querry=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Dani+lo+Augusto+santos+melo>. Último acesso em 17 de janeiro de 2017.

MONTENEGRO, G. “Émile Bréhier e a noção de problema em *Différence et répétition* de Gilles Deleuze”, In: I Jornada Internacional de Filosofia da Educação, 2014, São Paulo. Anais da I Jornada Internacional de Filosofia da Educação / III Jornada de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da USP. São Paulo: FEUSP / Organização Cristiane M. C. Gottschalk, 2014. CD. p. 117-127.

NASCIMENTO, R. D. S. *Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze*. 2012, 216 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ORLANDI, L. B.L. Desejo e problema: Articulação por reciprocidade de aberturas, *História e Perspectiva*, no 3, jul./dez., Uberlândia, 1990. Edição alterada e gentilmente cedida pelo autor.

_____. “Linhas de ação da diferença”, In: ALLIEZ, E. (org.) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo, Editora 34, 2000, pp. 49-63.

_____. “Deleuze”. In: Rossano Pecoraro (Org.), *Os Filósofos – Clássicos da Filosofia*, Editora Puc-Rio e Editora Vozes, Petrópolis, 2009, Vol. III, PP. 256-279.

_____. “Deleuze – entre caos e pensamento”, In: AMORIM, A. C.; GALLO, S. e OLIVEIRA JR, W. M. (orgs.) *Conexões – Deleuze e Imagem e Pensamento*. Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011, págs. 145-154.

_____. Um gosto pelos encontros. *DELEUZE ONLINE. International Deleuze Studies*. Edição organizada por Wolfgang Pannek. “Deleuze na terra das palmeiras”, 2014. Disponível em: <<https://deleuze.online/2014/10/23/issue-3-deleuze-na-terra-das-palmeiras/comment-page-1/#acomment-14001>>. Último acesso em 11 de janeiro de 2017.

_____. *Entre potência e vida*, artigo ainda não publicado e gentilmente cedido pelo autor.

PINTO, S. C., *A experiência do aprender no ensino de filosofia por entre signos e afetos*. 2016. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, 2016.

PRADO JUNIOR, B. *A filosofia seminal de Bergson*. Artigo publicado na Folha de São Paulo – Caderno “Mais!”, em 29 agosto de 1999.

SANTOS PINTO, T. J. Filosofia e educação em Bergson. *Educação em foco*. Minas Gerais: UFJF. Vol. 20, n. 2, jul./out. 2015, pp. 231-250. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2929> . Último acesso em 12 de janeiro de 2017.

SASSO, R. E VILLANI, A. *Le vocabulaire de Gilles Deleuze*. Les Cahiers de Noesis, Cahiers n3, Librairie Vrin, Paris 2003

SAUVAGNARGUES, A. “Deleuze. De L’animal à l’art. In : ZOURABICHVILI, F. ; MARRATI, P. ; SAUVAGNARGUES, A. (orgs) : *La philosophie de Deleuze*. Paris : PUF, 2004, pp. 117-227.

SAUVAGNARGUES, A. “Henri Bergson”. In : Stéfan Leclercq (Dir.) *Aux sources de la pensée de Gilles Deleuze*. Paris : Sils Maria e Vrin, 2005, pp. 28-37.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. Tr. Br. de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu, In: Dossiê: Entre Deleuze e a Educação. *Educação e Sociedade*, vol. 26, no 93, Campinas – Setembro/Dezembro de 2005, pp. 1183-1194. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27272.pdf > . Último acesso em 31 de janeiro de 2017.

SPINOZA, B. *Ética*. Tr. br. de Tomaz Tadeu. Belho Horizonte: Autêntica Editora, 2010

WORMS, F., *Le vocabulaire de Bergson*. Paris : Ellipses, 2000.

_____. *Bergson ou os Dois Sentidos da Vida*. Tr. br. de Aristóteles Angheben Predebon. São Paulo: Editora Unifesp, 2010.

ZEPPINI, P. S. *Deleuze e o Corpo: articulações conceituais entre Deleuze Nietzsche e Espinosa em função da problemática do corpo*. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. Alegria e pensamento: repensando nossos afetos com Deleuze, Espinosa e Lacroix. *Educação e Filosofia*. Uberlândia: UFU, v. 30, n. 59, jan./jun. 2016, pp. 159-188. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/issue/view/1326/showToc> > . Último acesso em 08 de fevereiro de 2017.

ZOURABICHVILI, *O vocabulário de Deleuze*. Tr. br. de André Telles. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2004.

_____. Deleuze e a questão da literalidade. Tr. Br. de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu, In: Dossiê: Entre Deleuze e a Educação, *Educação e Sociedade*, vol. 26, no 93, Campinas – Setembro/Dezembro de 2005, pp. 1309-1321. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27281.pdf > . Último acesso em 31 de janeiro de 2017.

_____. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

Dicionários

Dictionnaire *Larousse*, versão eletrônica disponível em: < <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>> . Último acesso em 11 de janeiro de 2017.

FERRATER MORA, J. *Dicionário de Filosofia*. Tradução portuguesa de Antonio José Massano e Manuel Palmeirim. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978, verbete *Uno*. Versão abreviada sob a orientação do autor e disponível em <http://www.portalconservador.com/livros/Jose-Ferrater-Mora-Dicionario-de-Filosofia.pdf> . Último acesso em 09 de janeiro de 2017:

Anotações de aulas e seminários

GALLO, S. “Aula de 30/06/2011”.

ORLANDI, L. B. L. “Aula de 17/09/2010”.

_____. “Aula de 24/09/2010”.

Bibliografia complementar

Obras de Gilles Deleuze

DELEUZE, G. *Cinéma 1. L’image-mouvement*. Paris : Éditions de Minuit, 1983. *Cinema 1. A imagem-movimento*. Tr. br. de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Cinéma 2. L’image-temps*. Paris : Éditions de Minuit, 1985. *Cinema 2. A imagem-tempo*. Tb. br. de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Le pli. Leibniz et le baroque*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1988. *A dobra. Leibniz e o barroco*. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi, Campinas: Papyrus, 1991.

Aulas ministradas por Gilles Deleuze e disponíveis na internet

Cours sur Spinoza – Vincennes. Disponível em: < <https://www.webdeleuze.com/groupes/2>> . Último acesso em 12 de janeiro de 2017.

Cours sur L’image-mouvement; L’image-temps – Vincennes. Disponível em: < <https://www.webdeleuze.com/groupes/5>> . Último acesso em 12 de janeiro de 2017.

Demais obras

BIANCO, G. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002, pp. 179-204. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1574/showToc>. Último acesso em 05 de janeiro de 2017.

CORAZZA, S. M. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. *Revista digital do Laboratório de Artes Visuais*, Santa Maria: UFSM, ano V, n. 8, março de 2012, pp. 125-144. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/5298>>. Último acesso em 13 de setembro de 2015.

CORBANEZI, E. Bergson na concepção deleuzeana de Ser como alteração. *Primeiros Escritos*, São Paulo, vol. 1, n. 1, pp. 1-18, 2009. Disponível em <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12642508/bergson-na-concepcao-deleuziana-de-ser-como-alteracao-fflch>>. Último acesso em 27 de dezembro de 2015.

FORNAZARI, S. O Bergsonismo de Gilles Deleuze. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, vol. 27, n. 2, pp. 31-50, 2004. Disponível em : <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/877>>. Último acesso em 27 de dezembro de 2015.

GALLO, S. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. *Educação e Filosofia*. Uberlândia: UFU, v. 22, n. 44, jul./dez. 2008, pp. 55-78. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/issue/view/229/showToc>>. Último acesso em 15 de dezembro de 2016.

_____. Possibilidades e linhas de fuga: a invenção e escolas outras no dia a dia. *Revista Eventos Pedagógicos*. Número regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI. Sinop: UNEMAT, v.7, n. 2, jun./jul. 2016, seção entrevista. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/issue/view/109/showToc>>. Último acesso em 01 de fevereiro de 2017.

JANKÉLEVITCH, V. *Henri Bergson*. Paris: PUF, 1959.

KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002, pp. 123-130. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1574/showToc>. Último acesso em 05 de janeiro de 2017.

NUSSBAUM, M. *Educación para el lucro, educación para la libertad*, Universidad de Antioquia, Medellín, 2015. Disponível em: <<http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio>>. Último acesso em 27 de dezembro de 2015.

PAGNI, P. A. Filosofia da educação no Brasil: concepções, impasses e desafios para a sua constituição como campo de pesquisa e o seu ensino nas duas últimas décadas. *Educação e Filosofia*. Uberlândia: UFU, v. 28, n. 56, jul./dez. 2014, pp. 773-808. Disponível em: <

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/issue/view/1065/showToc>> . Último acesso em 15 de agosto de 2015.

PRADO JUNIOR, B. *Presença e Campo Transcendental – Consciência e Negatividade na Filosofia de Bergson*. São Paulo: Edusp, 1989.

SANTOS PINTO, T. J. *O método da intuição em Bergson e a sua dimensão ética e pedagógica*. 2005. 196 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, C. V.; KASPER, K. M. Diferença como abertura de mundos possíveis: aprendizagem e alteridade. *Educação e Filosofia*. Uberlândia: UFU, v. 28, n. 56, jul./dez. 2014, pp. 711-728. Disponível em: <
<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/issue/view/1065/showToc>> . Último acesso em 23 de abril de 2016.

SILVA, T. T. da, A Arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. Dossiê Gilles Deleuze. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002, pp. 47-57. Disponível em:
<www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1574/showToc>. Último acesso em 05 de janeiro de 2017.

ORLANDI, L.B.L. *Revento nuvens*, 2004, não publicado, cedido pelo autor. (Trata-se da versão revisada de *Nuvens*, In: *Idéias*, Campinas: IFCH-UNICAMP, Ano I, no 1, jan./jun. de 1994, pp. 41-79).