

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**GUSTAVO DE ALMEIDA BARROS**

**10 Teses Sobre Experiência e Educação: leituras deleuzianas**

**São Carlos  
2020**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

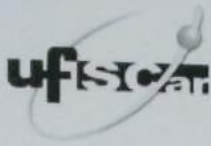
**10 Teses Sobre Experiência e Educação: leituras deleuzianas**

GUSTAVO DE ALMEIDA BARROS

Tese apresentada como condição para o exame de defesa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos

Orientadora: Profa. Dra. Anete Abramowicz

**São Carlos  
2020**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Gustavo de Almeida Barros, realizada em 28/02/2020:

Prof. Dra. Anete Abramowicz  
USP

Prof. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet  
UNICAMP

Prof. Dra. Carolina Rodrigues de Souza  
UFSCar

Prof. Dr. Emerson Benedito Ferreira

Prof. Dr. Silvio Ricardo Munari Machado

**Ao Pedro e  
à Olívia**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Anete Abramowicz, por ter acreditado em mim e por tornar possível inúmeros acontecimentos que possibilitaram novas formas de existência.

Às Professoras Carolina Souza e Gabriela Tebet e aos Professores Emerson Ferreira e Silvio Munari, por me acompanharem até o último momento desse processo.

À amiga Andreina, que desde o mestrado vem contribuindo com minha caminhada.

Aos colegas do grupo de orientação: Afonso, Edlaine, Ivanilda, Ivone, Julia, Lajara, Paulo e Thiago.

Ao amigo José Antônio, pelo companheirismo e por ser conhecedor da língua portuguesa, o que me alivia muito.

Ao Padre Antônio Élcio, pela amizade e por trilharmos os caminhos da filosofia.

À Luciana, diretora do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, por todo apoio e incentivo oferecidos.

Às Coordenadoras Danielle e Monalisa, do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, quem além do apoio e da ajuda, foram também amigas.

Ao Nicolas, que chegou recentemente, e é um bom encontro.

À minha mãe Jurema, meu pai José Carlos, minha irmã Daniela e meu irmão Rodrigo, com os quais sempre pude, posso e poderei contar.

À Olivia, que divide a contemporaneidade comigo.

Ao Pedro, meu filho, que me faz ser melhor a cada dia.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)”

um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta, as intensidades que o percorrem (DELEUZE, 1992, p. 15)

## RESUMO

Esta pesquisa é teórica, analítica e bibliográfica, e teve como objetivos discutir o conceito de experiência presente no pensamento do filósofo francês Gilles Deleuze e de sua distinção frente à concepção clássica de experiência presente no empirismo tradicional; e, ademais, como o conceito se dá frente a sua utilização dentro da educação. Essa emergência conceitual se faz a partir da Base Nacional Comum Curricular, que define como prática de Educação Infantil os Campos de Experiência. Nosso texto é dividido em três partes: na primeira, fazemos uma análise das monografias escritas por Deleuze acerca dos filósofos Baruch de Spinoza, David Hume, Immanuel Kant, Henri Bergson e Friedrich Nietzsche. Com exceção de Kant, que é criticado e terá o conceito de *transcendental* modificado e apropriado, os demais influenciaram o seu pensamento, perpassando tanto a sua produção individual quanto a sua parceria com o psicanalista Félix Guattari. Na segunda parte, tratamos dos pressupostos epistemológicos da educação e de como a experiência se dá a partir deles. Por fim, tecemos uma crítica a concepção que a escola estabelece de experiência em suas práticas, para assim propormos o que seria uma *Educação da Experiência*, tendo o conceito de Deleuze como eixo e prática para tal educação. Na terceira e última parte, apresentamos dez teses sobre a concepção de experiência em Deleuze para a educação, concluindo que, para nós, é possível pensar a experiência na trilha proposta por Deleuze, de maneira que a educação potencialize os corpos para criar novas formas de existência.

**Palavras- chaves:** Experiência. Deleuze. Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. Campos de Experiência.

## **ABSTRACT**

This survey has an analytical theoretical and bibliographic incuse, and aims at discussing about the concept of experience present in the French philosopher Gilles Deleuze's thought and about his distinction before the classical conception of the experience present in a traditional empiricism; and how the concept takes place before its use inside education. That conception emergency has been built since the National Common Curricular Base established the Experience Fields as a practice in Childhood Education. Our text is divided in three parts, of which the first one did an analysis on the monographs written by Deleuze about the philosophers Baruch de Spinoza, David Hume, Immanuel Kant, Henri Bergson and Friedrich Nietzsche. Except Kant, who is criticized and will have the reputation of transcendental changed and turned proper, the others inspired his thought, occurring in his individual production and in his partnership with the psychoanalyst Felix Guattari. In the second part, we deal with the epistemological conjectures of education and how the experience is built from them. We made a judgment about the conception that the School elaborates on the experience in its practices, so that we purpose what would be an Experience Education, by having Deleuze's conceiving of experience as the focal point and the practice of such education. In the third and last part, we presented ten theses about the conception of experience on Deleuze and education, concluding, for us, the possible form of consider the experience on the way purposed by Deleuze, so that education reinforce the bodies to create new forms of existence.

**Key-words:** Experience. Deleuze. Childhood Education. National Common Curricular Base in Childhood Education. Experience Fields.



# Sumário

INTRODUÇÃO .....	8
<b>1. DA EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>11</b>
1.1 Devir Spinoza em Deleuze .....	16
1.2 Devir Hume em Deleuze .....	21
1.3 Devir Simondon em Deleuze.....	26
1.4 Devir Bergson em Deleuze.....	28
1.4.1 Matéria e Duração / Atual e Virtual.....	32
1.5. Devir transcendental em Deleuze.....	36
1.6. Devir cartográfico em Deleuze .....	37
1.6.1. A Intuição.....	39
1.7. Devir Nietzsche em Deleuze.....	44
1.7.1. Forças Ativas e Forças Reativas.....	47
1.7.2. Vontade de Potência.....	50
1.7.3. Eterno Retorno .....	51
1.7.4. A Quem? Como método.....	54
<b>2. APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>59</b>
2.1. Base Nacional Comum Curricular .....	61
2.2. Contribuições Italianas para a Educação Infantil.....	63
2.3. Campos de Experiência na Educação Infantil Brasileira.....	67
2.4. Educação da Experiência (uma educação que se dá <i>na e pela</i> experiência) .....	76
<b>TESES SOBRE DELEUZE E A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>90</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é de caráter analítico, teórico e bibliográfico e teve como ponto de partida o conceito de experiência constituído a partir do pensamento do filósofo francês Gilles Deleuze, que nos possibilitou pensar uma Educação Infantil calcada em suas ideias. Isso se deu devido à Base Nacional Comum Curricular, um documento normalizador que veio para determinar os conteúdos e práticas da Educação Básica brasileira e reservou para a Educação Infantil os Campos de Experiências.

E se optamos em pensar a experiência a partir da filosofia de Deleuze para se opor ao conceito de experiência que constitui os campos de experiência, é porque acreditamos que a única forma possível de se pensar a educação, não apenas a infantil, é por meio da *Teoria das Multiplicidades*, que se constitui a partir de Deleuze, possibilitando-nos pensar o indivíduo pela diferença, não apenas frente aos demais indivíduos, mas principalmente pensar a diferença em si mesmo.

Para realizarmos tal trabalho partimos essencialmente das monografias que Deleuze escreveu acerca do pensamento de alguns filósofos, pois podemos dizer que antes mesmo de dizer por si só, ele se entregou ao pensamento de outros filósofos. Mais do que isso, ele se entregou ao pensamento que os outros filósofos ainda não haviam dito, e com toda intensidade os fez dizer. Dessa forma, podemos dizer que Deleuze não produz apenas monografias, produz passagens. Não se restringe apenas no que se diz ao longo da história da filosofia, mas do que poderia ter sido dito e que não foi.

Pontualmente, essa característica de sua escrita, de fazer os autores dizerem o que ele queria que dissessem, é o que melhor herdou de cada um, constituindo toda a sua filosofia e genialidade. Poderíamos até afirmar que o ato de escrever teria possibilitado Deleuze a não interpretar o autor, mas sim experimentá-lo. Pois foi mediante esse processo que, a partir da obra *Diferença e Repetição* (1968), ele pôde falar por si próprio. O que posteriormente o levaria a constituir com Guattari uma filosofia potente e necessária.

É esse o percurso que consiste a primeira parte de nosso texto. Veremos especificamente os conceitos e pensamentos que influenciaram Deleuze na constituição do conceito de experiência, que marca todo o seu pensamento, por assim dizer, pois é buscando uma outra definição de empirismo que começa a sua produção acadêmica em *Empirismo e Subjetividade*. Dessa forma, é através dos estudos acerca do empirista escocês David Hume, que Deleuze encontra-se com o *empirismo superior*. Mais tarde, em sua última publicação,

refere-se ao seu *empirismo transcendental* em *Imanência: uma vida...*, encerrando um ciclo de ideias sobre o tema e definindo a sua filosofia.

Mas para que possamos chegar ao empirismo transcendental de Deleuze e compreender o que ele entende por experiência, que se distingue por completo de toda e qualquer definição de experiência que a filosofia já pôde nos proporcionar, além de retomarmos a obra sobre Hume, revisitaremos também as demais monografias. Iniciaremos, pois, com a que se refere ao chamado príncipe dos filósofos, Baruch Spinoza (como Deleuze mesmo dizia), para o qual a experiência é um dos elementos constituintes de seu *Racionalismo*. Este, por conseguinte, constitui fator importante para o conceito de *Afete* e *Afecto*, caro para a filosofia de Deleuze.

Veremos também na monografia *Bergsonismo*, e em artigos como *Bergson* e *A Diferença em Bergson*, referentes ao filósofo francês Henri Bergson, para quem a experiência está relacionada diretamente com a diferença de natureza, de como conceitos como *matéria* e *duração*, *atual* e *virtual*, são fundamentais para compreender que o empirismo pensado por Deleuze está mais próximo de uma ontologia do que propriamente de uma epistemologia.

Por fim, veremos a importante influência do filósofo alemão Friedrich Nietzsche para a filosofia deleuziana na constituição do conceito de experiência, uma vez que seria o próprio Nietzsche o responsável por Deleuze desenvolver a sua filosofia. Também faz parte deste repertório inicial a crítica que o francês faz a Immanuel Kant, principalmente em relação à questão da noção kantiana de transcendental.

Nessa primeira parte, retomamos também a influência do estoicismo antigo na constituição do conceito de *acontecimento*, através da obra *Lógica dos Sentidos*. Conceito que se relaciona diretamente com a própria experiência. Do mesmo modo como retomamos o pensamento próprio de Deleuze em sua tese *Diferença e Repetição*, que remete a repetição; e sua parceria com o psicanalista, também francês, Félix Guattari, para abordar não apenas o conceito de *acontecimento*, mas também de *rizoma*, *cartografia* e *Esquizoanálise*.

É importante ressaltar que, ao longo de toda a sua produção, Deleuze não se limitou a escrever apenas textos referentes à filosofia ou textos filosóficos. Ele escreveu também sobre a criação artística e a própria arte, seja ela visual, cênica, literária, musical, cinematográfica, etc. Embora saibamos que tais textos acompanham seu pensamento filosófico, nossa pesquisa se limitará apenas a analisar as suas obras filosóficas, principalmente, por estarmos tratando um contexto especificamente filosófico.

O que não significa também que hierarquizamos ou julgamos a sua obra, apenas compreendemos que seu caráter *rizomático* não comprometerá a nossa análise, já que

seus pensamentos e conceitos estão em movimento e fazendo conexões. Um exemplo desse processo pode ser visto diretamente com o conceito de *acontecimento*, que surge na obra *Lógica dos Sentidos* e posteriormente reaparece em outros trabalhos, seja em parceria com Guattari ou nas obras referente à arte.

Já na segunda parte do texto, que trata da aproximação da experiência com a educação, realizamos uma breve análise dos pressupostos epistemológicos presentes na educação e de como a experiência se dá em cada um deles, demonstrando que o conceito chave dado à experiência é o mesmo presente na concepção clássica, na qual se dá frente a um sujeito e a um objeto.

Na sequência, é realizada uma rápida apresentação da Base Nacional Comum Curricular e dos documentos oficiais italianos que normatizam os conteúdos e as práticas da Escola da Infância, onde se introduziu pela primeira vez os campos de experiências em documentos oficiais acerca da educação, pois foi a partir de tais documentos que os campos de experiências vieram parar nos documentos oficiais referentes à Educação Infantil brasileira, no bojo da nova Base Nacional Comum Curricular.

O que nos permitiu, portanto, analisar a constituição dos campos de experiências propostos para a Educação Infantil, de acordo com suas propostas, suas influências conceituais e filosóficas e de sua distinção das propostas italianas. Foi possível também observar, a partir da Base Nacional Comum Curricular, como a Educação Infantil está dividida e qual a sua posição frente às demais educações subsequentes que compõem nossa Educação Básica.

E finalizamos essa segunda parte com a proposta de uma Educação da Experiência. Nosso trabalho demonstra não só os erros, mas todo o equívoco de uma educação que visa a sua prática por intermédio de uma experiência pautada em um sujeito e em um objeto a priori de todas as suas práticas. Embora, como vimos, tal concepção de experiência sempre esteve presente no fazer da educação, já que sempre considerou as experiências possíveis em detrimento das experiências reais.

Por fim, a terceira e última parte do nosso texto traz dez teses sobre a concepção de experiência contida no pensamento de Deleuze. Assim, juntamente com os conceitos que lhe influenciaram e compuseram a sua filosofia, e com a nossa percepção de educação, pudemos não só compreender uma outra educação, que aqui chamamos de *Educação da Experiência*, mas compreender também as suas práticas.

## 1. DA EXPERIÊNCIA

Pensar o conceito de experiência, à primeira vista, pode parecer algo de certa forma simples e rotineiro, pois sabemos que a experiência é uma palavra que não apenas pertence ao vocabulário da maior parte das pessoas, como também elas a utilizam muitas vezes para se referirem às suas práticas. Além do mais, seu significado é de fácil acesso a todos, basta consultar um dicionário de língua portuguesa para que possamos encontrá-lo:

experiência *s.f.* (sXIV) ato ou efeito de experimentar (-se) **1** experimentação, experimento (método científico) <e.químico> **2** FIL qualquer conhecimento obtido por via dos sentidos **3** forma de conhecimento abrangente, não organizado, ou de sabedoria, adquirida de maneira espontânea durante a vida; prática <viveu muito, tem muita *e.*> **4** forma de conhecimento específico, ou de perícia, que, adquirida por meio de aprendizagem sistemático, se aprimora com o correr do tempo; prática <pugilista de muita *e.*> **5** tentativa, ensaio, prova <resolveu fazer uma *e.* apostando nos números pares **⊕** ETIM lat. *experimentia*, ae ‘prova, ensaio, tentativa’ **⊕** SIN/VAR ver sinonímia de exame, prática, sapiência e tentativa. **⊕** ANT inexperiência; ver tb. Antonímia de prática e sinonímia de ignorância (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 858b-859a).

Podemos notar que na definição dada à experiência pelo dicionário, a palavra *conhecimento* aparece como uma vertente recorrente a todas as definições dadas pelo verbete, passando pelo Conhecimento Científico, Filosófico e Empírico, ou pelo Senso Comum. Outra definição que também se mostra inseparável à concepção de experiência é a de prática. Seja ela metodológica, sistemática, ou até mesmo a prática de vida.

Agora, não podemos afirmar que a significação da palavra *Experiência* vista acima se distingue profundamente da definição dada ao conceito pela Filosofia. Embora seja possível afirmar que a *Experiência*, ao longo da história ocidental do pensamento, apresentasse em diversas formas distintas. E mesmo que ela não se apresente de uma forma unívoca, na filosofia, é possível encontrar duas definições fundamentais que a definem:

1.º A participação pessoal em situações repetíveis, como quando se diz: “*x* tem Experiência de *S*, em que *S* é entendido como uma situação de estado de coisas qualquer que se repita com suficiente uniformidade para dar a *x* a capacidade de resolver alguns problemas; 2.º recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem: como quando se diz “a Experiência confirmou *x*”, ou então: “a preposição *p* pode ser confirmada pela Experiência. [...] O elemento comum dos dois significados é a possibilidade de repetir as situações, e isso deve ser

considerado fundamental na significação geral do termo. (ABBAGNANO, 2007, p. 471b-472a)

Se pegarmos as duas definições aqui apresentadas, tanto a de forma geral como a filosófica, podemos separar dois verbos que atuam de forma inerente a tais concepções de *Experiência*. Sentir e repetir, sendo o último ressaltado por Abbagnano. Tais verbos também nos ajudarão a compreender, dentro dessa mesma chave apresentada, uma relação implícita da conceituação de *Experiência* entre um *Sujeito* e um *Objeto*, que aqui chamaremos de *Concepção Clássica da Experiência*.

Antes mesmo de ver como se dá tal relação, é importante distinguirmos as duas definições da experiência como vimos. A primeira definição refere-se ao caráter *pessoal da experiência* (em que a experiência seria uma situação repetitiva na vida de uma pessoa, garantindo assim a ela um *estado de coisa*). Já a segunda definição refere-se ao caráter *impessoal da experiência*, também chamado de caráter *objetivo da experiência* (em que procura a validade de uma situação perante a sua repetição, possibilitando a verificação de uma determinada solução. Isto é, a compreensão que encontramos principalmente na doutrina Empirista).

O **caráter pessoal da *Experiência*** remete diretamente na vida pessoal. Isso é, as vivências que uma pessoa tem frente a uma situação determinada que se repete em sua vida. É o que podemos perceber quando se diz que fulano tem a experiência de ser pai. Ou então: “Ele não sabe do que está falando, nunca vivenciou isso”! Observamos também que o *caráter pessoal da Experiência* irá determinar, de certa forma, o estado de coisa. Ele também assegurará a capacidade que uma pessoa tem de resolver determinados problemas que se repetem em sua vida, como no dito popular: “Nunca se esquece de andar de bicicleta”.

É exatamente nessa concepção pessoal de *Experiência* que se torna possível a afirmação de que existe uma “*Experiência Religiosa*” ou “*Experiência Mítica*” e, se elas pertencem a esse caráter de *Experiência*, é porque a característica repetível que se dá na vida pessoal ocorre no interior da própria crença que origina tal experiência. Isto é, a experiência não existe fora de sua crença originária. Dessa forma, ela não pode verificar a sua própria validade, pois tais experiências são partes integrantes de tal crença.

Já o **caráter impessoal da *Experiência*** refere-se ao fundamento *Objetivo da Experiência*. É esse fundamento que permite a verificação da validade de determinadas situações pela *Experiência*, isto é, pela repetição. É quando, através da experiência, pode-se

comprovar ou validar algo ou uma situação. É exatamente o *caráter impessoal* que irá fundamentar qualquer filosofia de cunho empírico, ou seja, qualquer corrente do *Empirismo*<sup>1</sup>.

É possível também encontrar tal definição nas Ciências Naturais, pelo menos quando se valem do método indutivo. Por este método busca-se através das partes se chegar ao todo. O que nos permite chamarmos esta ciência de *Ciências Experimentais*. Assim sendo, se todos utilizarem os mesmos procedimentos (método) para chegar à determinada resolução ou afirmação (repetição), o resultado será sempre o mesmo.

Como vimos, seja pelo *caráter pessoal ou impessoal da experiência*, ela se dará sempre na relação entre um *sujeito* e um *objeto*. Tal relação foi definida por Kant quando se referia ao conhecimento *a posteriori*. Consagrando assim, na filosofia, que é o nosso caso, o que podemos chamar de “Construtivismo”. Tal pensamento apresenta dois elementos essenciais: O *Sujeito* que é *cognoscitivo*<sup>2</sup>, isto é, consegue captar e reconhecer a realidade do *Objeto* – fato, fenômeno ou coisa; e o *Objeto* que é *cognoscível*, que é passível de conhecimento e trata da própria realidade a ser captada e reconhecida.

É importante frisar que, ao tratarmos da questão do conhecimento, a relação sujeito/objeto não é uma exclusividade do empirismo, pois ela está presente também no racionalismo. Ambos apresentam uma espécie de harmonia de relação. No racionalismo esta harmonia é determinada pela razão ou por uma divindade transcendente.

Já no empirismo, que se caracteriza pela materialidade e nega toda e qualquer transcendência, no que se refere à epistemologia, a experiência já estaria em si preestabelecida na natureza humana, como defendia Hume, uma vez que o conhecimento é oriundo da experiência harmoniosa entre o sujeito e o objeto. O que, por sua vez, difere do exemplo kantiano, onde é possível observar uma certa submissão natural do objeto (*cognoscível*) ao sujeito (*cognoscitivo*), sendo essa uma das principais características do construtivismo<sup>3</sup>.

O fato é que, quando propomos trabalhar com o conceito de *experiência* em nosso texto, não estamos nos referindo ao que chamamos de *Concepção Clássica da*

---

<sup>1</sup> É importante frisar que mesmo falando de dentro da Epistemologia, quando aqui falamos de *pessoal* ou *Impessoal/objetivo* estamos nos referindo a *Experiência* e, portanto, não deve ser confundido com o *Subjetivismo* e nem com o *Objetivismo*, que se refere especificamente à essência do conhecimento abrangendo não apenas o Empirismo, que é aqui nosso objeto de estudo, mas também o Racionalismo, o Apriorismo, etc.

<sup>2</sup> Um sujeito cognoscitivo é um sujeito com a capacidade de apreender as características de um *objeto* tornando-se um sujeito hábil no aprendizado. Portanto, um sujeito do conhecimento.

<sup>3</sup> “A ideia fundamental do que Kant chama sua ‘revolução copernicana’ consiste no seguinte: substituir a ideia de uma harmonia entre o sujeito e objeto (acordo final) pelo princípio de uma submissão necessária do objeto ao sujeito. A descoberta essencial é de que a faculdade de conhecer é legisladora, ou, mais precisamente, de que há algo de legislador na faculdade de conhecer. (Assim como há algo de legislador na faculdade de desejar). Desse modo, o ser racional descobre em si novas potências. A primeira coisa que a revolução copernicana nos ensina é que somos nós que comandamos (DELEUZE, 2018c, p.24).

*Experiência*, como aqui apresentado. Nem de uma de suas variações, seja entre o empirismo e o *apriorismo* kantiano, o qual apresenta a experiência como *a posteriori*. Assim como o intelectualismo aristotélico. Ou mesmo de acordo com a própria variação do empirismo, no caso o sensualismo.

Propomos então pensar a *experiência* dentro do escopo teórico da Filosofia da Diferença, mais especificamente a filosofia proposta pelo filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995). Deleuze e os filósofos Jean-François Lyotard (1924-1989), Michel Foucault (1926-1984) e Jacques Derrida (1930-2004), também franceses, por intermédio da leitura que realizaram de Nietzsche, apresentado por Pierre Klossowski (tradutor de sua obra para o francês), irão desenvolver o que chamamos de Filosofia da Diferença, também conhecida como Pós-Estruturalismo ou French Theory.

Acreditamos que a concepção de experiência que Deleuze nos propõe se dá de uma forma totalmente original. Esta originalidade se faz perante o como ele utiliza não só as suas referências, que lhe influenciaram, mas também como ele se compõe com elas. Acreditamos que tal característica só foi possível pela tradição francesa de fazer História da Filosofia e por ele ter também um grande interesse pela tal. O que lhe fez um grande professor e historiador da filosofia.

O título de “historiador da filosofia” irá marcar o que muitos definem como a sua primeira fase, que iniciaria com sua primeira publicação, “*David Hume, sa vie, son oeuvre, avec un exposé de sa philosophie*”<sup>4</sup> (1952), e se estenderia até a sua tese principal de doutoramento, *Filosofia e Diferença* (1968). Nesse período, Deleuze se propõe a escrever espécies de monografias de filósofos que irão influenciar, de alguma forma, o seu pensamento. São eles: David Hume, Henri Bergson, Friedrich Nietzsche, Immanuel Kant e Spinoza (sendo que a ele também lhe é dada sua tese secundária, *O Problema da Expressão em Spinoza*, 1968).

Deleuze irá imprimir em todas as suas monografias uma característica própria de sua filosofia, o que possibilitou o conceito de experiência ser tão original. Isto é, Deleuze atribui uma marca de invenção ao pensamento do filósofo abordado, mas não se deve pensar que ele meramente põe palavras na boca do autor. Dele realiza invenções que se vinculam ao que já foi pensado pelo autor. Dessa forma, podemos compreender que embora o autor não

---

<sup>4</sup> Este é o primeiro livro de Deleuze e foi escrito em parceria com o seu professor André Cresson, sendo que nessa obra Deleuze ainda não impõe a sua forma singular de fazer história da filosofia. Essa singularidade irá aparecer a partir de seu segundo livro publicado, o primeiro sozinho, intitulado de. “Empirismo e Subjetividade”.



tenha dito determinadas palavras, o que está a “mais” posto por Deleuze, não se pode negar, que o autor poderia ter escrito. Como Deleuze (1992, p. 14) mesmo dizia:

concebendo a história da filosofia como uma espécie de enrabada, ou, o que dá no mesmo, de imaculada concepção. Eu me imaginava chegando pelas costas de um autor e lhe fazendo um filho, que seria seu, e que, no entanto, seria monstruoso. Que fosse seu era muito importante, porque o autor precisava efetivamente ter dito tudo aquilo que eu lhe fazia dizer.

Dessa forma, para que possamos compreender o conceito de experiência apresentado por Deleuze, foi preciso retomar tais monografias, pois elas possuem um movimento de composição do seu pensamento. Esses escritos, juntamente com sua tese, inauguraram uma nova filosofia, um jeito singular de pensar. Vale ressaltar que Nietzsche seria o responsável por toda a revolução que se dá na e pela filosofia de Deleuze (1992, p.15.), como ele mesmo nos diz:

Foi Nietzsche, que li tarde, quem me tirou disso tudo. Pois é impossível de submetê-lo ao mesmo tratamento. Filhos pelas costas é ele quem faz. Ele dá um gosto perverso (que nem Marx nem Freud jamais deram a ninguém, ao contrário): o gosto para cada um dizer coisas simples em nome próprio, de falar por afectos, intensidades, experiências, experimentações. Dizer algo em nome próprio é muito curioso, pois não é em absoluto quando nós tomamos por um eu, por uma pessoa ou um sujeito que falamos em nosso nome. Ao contrário, um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta, as intensidades que o percorrem.

Vale ressaltar nesse momento que Deleuze nos possibilita pensar a experiência dentro de uma chave da própria diferença. Pois ele diz que fala por meio dos afectos, intensidades, experiências e experimentações, sem se remeter a um eu pessoal, ou mesmo a um sujeito; mas sempre a uma despersonalização, a uma desindividuação, a uma desubjetivação. Ele coloca a experiência para além de um plano de organização.

A concepção deleuziana da experiência é diferente da que chamamos de *Concepção Clássica da Experiência*, pois esta última sempre se remete a um sujeito e a um objeto, ao contrário daquela, que concebe o empirismo. A origem deste termo deriva da palavra grega *Empeiria*, que significa experiência. Ela se faz, portanto, imprescindível, como qualquer doutrina filosófica que assegura que a única forma de se adquirir o conhecimento é por intermédio da experiência ou pelo ato de enxergar a experiência apenas como uma simples vivência.

Podemos ver logo aqui no início que a experiência para Deleuze, assim como sua expressão “escrever em nome próprio”, não se refere a uma epistemologia, isto é, ele não está preocupado como o conhecimento se dá. Nem quais são os limites do conhecimento nem mesmo seu caráter antropológico. Suas questões são de outra natureza. Podemos dizer que estão mais próximas de instituir uma nova ontologia, ou uma outra ontologia que não se guiaria por nenhuma metafísica.

É como se ele propusesse outra forma de conceber o próprio empirismo, que se iniciaria ao resgatar a concepção de empirismo dada por Hume - “que ele somente se define pela posição de um problema preciso e pela apresentação das condições desse [121] problema” (DELEUZE, 2001, p. 121)<sup>5</sup>, o que nos traz de imediato a importância do problema, numa esfera individual, até então ausente nas discussões simplesmente epistemológicas ou de forma ordinária. Mas o que seria esse problema para nós?

### 1.1 Devir Spinoza em Deleuze

Temos como problema uma relação sensível entre corpos, portanto, oriundos de um encontro fortuito entre eles. Dentro dessa chave de compreensão, um encontro não pode ser forçado nem criado, muito menos se pode determinar ou esperar que os corpos deem sempre as mesmas resoluções, pois como vimos, o problema se define pela sua posição precisa e pelas condições que são apresentadas frente a um corpo. O conceito de encontro se compreende, por esta razão, dentro do pensamento Spinozista. Basta lembrar que segundo Spinoza, *não se sabe o que um corpo é capaz*. Como podemos ver:

A ordem das ações e das paixões de nosso corpo é simultânea, em natureza, à ordem das ações e das paixões da mente [...] O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou até agora – exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode e/ou que não pode fazer. [...] o corpo, por si só, em virtude exclusivamente das leis da natureza, é capaz de muitas coisas que surpreendem a própria mente (SPINOZA, 2010, p. 167).

Dessa forma, a solução ou não de um problema vivenciado por um corpo se dá a partir das singularidades envolvidas em tal encontro. Deve-se deixar claro que não é porque

---

<sup>5</sup> O número entre colchetes na citação refere-se ao número da página na edição utilizada na tradução.

estamos aqui falando de singularidade, que estamos nos referindo a um processo subjetivo. Nem nos referimos ao que se adquire ao longo da vida nem mesmo às particularidades do ser; e muito menos se trata do reconhecimento presente no pensamento de Hegel.

As singularidades são os verdadeiros acontecimentos. [...] Longe de serem individuais ou pessoais, as singularidades presidem a gênese dos indivíduos e das pessoas: elas se repartem em um “potencial” que não comporta em si mesmo nem Ego (Moi) individual, nem Eu (Je) pessoal, mas que o produz atualizando-se, efetuando-se, as figuras dessa atualização não se parecendo em nada ao potencial efetuado (DELEUZE, 2011. p. 105).

Podemos, portanto, observar que para Deleuze não há nenhuma determinação do ser sobre o indivíduo, e que nem mesmo o indivíduo já preexiste no ser. O indivíduo se produz a partir de atualização, como veremos a frente quando falarmos de Bergson. Outra característica que a filosofia de Deleuze nos traz e que podemos perceber a partir do conceito de singularidade, é que não há uma finalidade pré-determinada, um “ato”, como diria Aristóteles. A realidade, assim como o corpo, seria só potência.

Compreender um corpo e a realidade como potência significa afirmar que em ambos existem uma infinidade de possibilidades que ainda não estão realizadas, ou como vimos, atualizadas. Por esta razão, de início, um corpo para Deleuze nunca é como ele se apresenta, um corpo é sempre um universo de possibilidades ainda não realizadas. E não meramente um estado de coisa, ou uma mera identidade.

Temos, assim, em um corpo, todo um universo de possibilidades, que Deleuze chamará de Virtual. O indivíduo apresenta apenas algumas dessas possibilidades efetuadas, isto é, atualizadas. A singularidade será a responsável pelo processo de atualização de um possível. É por isso que para Deleuze (2011, p. 55) “A singularidade é essencialmente pré-individual, não pessoal, aconceitual. Ela é completamente indiferente ao individual e ao coletivo, ao pessoal e ao impessoal, ao particular e ao geral – e as suas oposições”.

Dessa forma deve-se destacar que para Deleuze não é possível conceber o corpo como algo acabado, determinado, único. É habitar Nietzsche, quando ele concebe o corpo por uma relação de forças, como veremos logo a frente. É habitar também Spinoza, para o qual o corpo apresenta-se de forma extensiva, referente a uma relação entre movimento e repouso; lentidão e velocidade - Longitude. Apresenta-se também de forma intensiva, que se refere a sua capacidade de afetar e ser afetado - Latitude.

Portanto, um corpo nunca deve ser definido por sua forma ou função e, muito menos, como um organismo. Pois quando o fazemos assim, damos ao corpo uma teleologia

que não lhe é própria. Tal característica está enraizada na taxonomia que através da descrição, da identificação e da classificação organiza os corpos em reino, filo, classe, ordem, família, gênero e espécie. Esse ato afasta ou separa o corpo do que ele pode, como podemos ver:

Há, por exemplo, grandes diferenças entre o cavalo de lavoura ou de tiro e um cavalo de corrida, entre um boi e um cavalo de lavoura. É porque o cavalo de corrida e o cavalo de lavoura não possuem os mesmos afetos nem o mesmo poder de ser afetados; o cavalo de lavoura tem antes mais afetos em comum com um boi (DELEUZE, 2002a, p. 129).

Pensar então o corpo a partir de sua Longitude – relação entre movimento e repouso; lentidão e velocidade – e pela sua Latitude – capacidade de afetar e ser afetado, – é pensar o corpo a partir do que ele pode. E se o que o corpo pode está relacionado com a sua singularidade, como vimos, só saberemos o que ele pode através de suas experiências e experimentações.

Assim, Deleuze, juntamente com o psicanalista também francês Félix Guattari, a partir das obras que escreveram juntos, o *Anti-Édipo* (1962) e *Mil Platôs* (1980), puderam definir o corpo como um *platô*, isto é, uma superfície, uma zona de intensidade, na qual correm fluxos, desejos, linhas, forças e afetos que estão sempre realizando conexões. Sendo exatamente a palavra superfície que irá definir o pensamento de ambos. Não está nada oculto ou nas profundidades, como o filósofo e poeta Paul Valéry afirmava “*O mais profundo é a pele*”. Caracterizando assim uma filosofia da superfície. Tal visão de se pensar o corpo a partir de longitude e latitude deu origem ao que chamamos hoje de etologia,

por exemplo, dado um animal, a que esse animal é indiferente no mundo infinito, a que reage positiva ou negativamente, quais são os seus alimentos, quais são os seus venenos, o que ele “pega” no seu mundo? Todo ponto tem seus contrapontos: a planta e a chuva, a aranha e a mosca. Nunca, pois, um animal, uma coisa, é separável de suas relações com o mundo: um interior é somente um exterior selecionado; o exterior um interior projetado; a velocidade ou a lentidão dos metabolismos, das percepções ações e reações entrelaçam-se para constituir tal indivíduo no mundo. E em segundo lugar, existe a maneira como essas relações de velocidade e de lentidão são efetuadas conforme as circunstâncias, ou esses poderes de ser afetado, preenchido. Pois eles o são sempre, mas de maneira muito diferente, dependendo do que os afetos presentes o ameacem a coisa (diminuem a sua potência, amortecem-na, reduzem-na ao mínimo), ou confirmem, acelerem e aumentem: veneno ou alimento? (DELEUZE, 2002a, p. 130).

A experiência coloca o corpo em constantes relações, que se dão em si mesmas, como superfícies de intensidades, contendo seus interiores e exteriores. O corpo com

o mundo constitui sua realidade sensível, outros interiores e exteriores. Se o “interior é somente um exterior selecionado e o exterior um interior projetado” (DELEUZE, 2002a, p. 130), não se pode definir o corpo como algo totalizado, acabado, único, organizado, que se relaciona com um fora completamente distinto, como a metafísica e a ciência sempre fizeram. Dessa forma, podemos afirmar que o que às vezes é definido como corpo não passa de partes, fragmentos, pedaços, que estão sempre em relação com interiores e exteriores, que a cada momento vivenciam seus próprios problemas.

Mas se pensarmos, por exemplo, em uma criança que não sabe andar de bicicleta, podemos afirmar que quando essa criança experimenta andar de bicicleta, temos um problema, e, portanto, um encontro. E se, como acabamos de ver, os corpos não são algo totalizados e nem acabados, o problema irá promover conexões entre partes notáveis dos corpos pertencentes a tal encontro - o bumbum e o selim da bicicleta; o pé e o pedal; as mãos e o guidão. Assim sendo, não há na experiência um fenômeno de totalidade.

Como vemos, a resolução dos problemas oriundos de uma experiência se dará a partir das singularidades envolvidas no encontro, pois o ato de aprender a andar de bicicleta se dará de forma diferente entre os corpos, devido às diferenças e singularidades existentes entre as crianças e entre as bicicletas. É nessa diferença singular que o problema se põe e nela que se definem as condições apresentadas por tais problemas.

Por conseguinte, não cabe ao empirismo proposto por Deleuze as práticas antigas que operam por generalização, isto é, a intenção de se constituir leis universais e necessárias, as quais se aplicariam a todos, pois a concepção clássica da experiência ignora a existência da singularidade do problema e de sua resolução, já que opera de forma a possibilitar o encontro semelhante entre as experiências vividas por um corpo ou mais corpos, tratando-as como iguais.

Tal ação irá “aprisionar” a diferença, controlar as variáveis e tornar possível instituir conceitos a serem impostos, seguidos e obedecidos por todos. Obviamente que tal imposição não se dá de forma impositiva, pois para Deleuze o capitalismo é um sistema que opera na exploração, na dominação e na colonização dos desejos. Ele cria os desejos que os corpos se esforçarão para realizar, estratificando-os dessa forma.

Assim como as linhas, que segmentariza o corpo de três formas distintas: 1) de forma binária “a partir de grandes oposições duais: as classes sociais, mas também os homens e as mulheres, os adultos e as crianças, etc.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 84); 2) de forma circular “em círculos cada vez mais vastos em discos ou coroas cada vez mais amplos, à maneira da ‘carta’ de Joyce: minhas ocupações, as ocupações de meu bairro, de minha

cidade, de meu país, do mundo...” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 84); 3) e de forma linear “numa linha reta, em linhas retas, onde cada segmento representa um episódio ou um ‘processo’: mal acabamos um processo e já estamos começando outro, demandantes ou demandados para sempre, família, escola, exército, profissão” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 84). Essas ações instituem conceitos e sujeitos, substituem a experiência que Deleuze nos propõe, impessoal, pré-individual e singular, pela experiência possível, com a qual é possível esperar que as soluções dos problemas vividos não fujam do que se é esperado e determinado. Mesmo assim, não se deve pensar que o empirismo proposto por Deleuze seja

uma reação contra os conceitos, nem um simples apelo à experiência vivida. Ao contrário, ele empreende a mais louca criação de conceitos, uma criação jamais vista ou ouvida. O empirismo é o misticismo do conceito e seu materialismo. Ele trata o conceito como o objeto de um encontro, como um aqui-agora, ou melhor um *Erewhon*, de onde saem inesgotáveis os “aqui” e os “agora” sempre novos, diversamente distribuídos. “Só o empirista pode dizer: os conceitos são as próprias coisas em estado livre e selvagem, para além dos predicados antropológicos”. Eu faço, refaço e desfaço meus conceitos a partir de um horizonte móvel, de um centro sempre descentrado, de uma periferia sempre deslocada que os repetem e os diferencia. (DELEUZE, 2006. p. 17).

Encontramos, portanto, na experiência proposta por Deleuze, um caráter imanente e singular, pois não dá para afirmar que um mesmo problema se posiciona da mesma forma para todos. Muito menos possuirá a mesma constituição, tal qual uma criança que quer aprender a andar de bicicleta. O que se deu no encontro entre os corpos não foi apenas uma questão física do corpo em si, mas sim o encontro entre os pontos notáveis dos corpos que participam, de acordo com a relação de velocidade e lentidão e a capacidade que cada corpo possui de afetar ou ser afetado.

É o que possibilita Deleuze (2006, p. 17) afirmar que: “Eu faço, refaço e desfaço os meus conceitos”, pois demonstra que o que resulta de um problema não é uma simples vivência, ou uma resolução que pode ser definida e repetida de forma idêntica que valide uma solução, ou que também não se constitui em regras gerais que devem ser repetidas novamente, nem pelos outros nem pelo próprio corpo, pois o que se tem é o resultado do que se experimenta no aqui e agora. Portanto, só serve no “aqui” e “agora”.

O que também não significa que se deve pensar que o que se obtêm não vale por si só como uma teoria, uma vez que a única coisa que a experiência pode nos oferecer são teorias singulares. Elas não são nada distantes, ou descoladas da prática que as constituem, muito pelo contrário. Pois quando se impõe uma teoria, isto é, um conceito a um corpo que

não o teve como problema previamente, o que se tem é uma imposição de poder exercida por outro corpo, ou por um fluxo histórico, social ou econômico. Como o próprio Deleuze (FOUCAULT, 2012, p. 132) disse:

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas.

## 1.2 Devir Hume em Deleuze

Evidenciamos que ao falarmos de experiência não nos referimos de forma alguma a um sujeito e a um objeto. Essa é uma das grandes distinções que podemos fazer da concepção de experiência presente no pensamento de Deleuze do qual partimos. Sabemos que ele teve como influência o empirismo de Hume, e nesse ponto não seria diferente. Basta observarmos a obra *Empirismo e Subjetividade* (1953), na qual Deleuze propõe investigar a obra *Tratado de Natureza Humana*, de Hume, a quem retomamos para que possamos seguir nosso pensamento.

Hume afirma constantemente a identidade do espírito, da imaginação e da ideia. O espírito não é natureza, não tem natureza. Ele é idêntico à ideia no espírito. A ideia é dada como ele é dado, é a experiência. O espírito é dado, é uma coleção de ideias, nem mesmo um sistema. E poder-se-ia exprimir assim a questão precedente: Como uma coleção devém um sistema? A coleção de ideias denomina imaginação, uma vez que essa designa não uma faculdade, mas um conjunto, o conjunto das coisas, no mais vago sentido da palavra, que são o que parecem: coleção sem álbum, peça sem teatro ou fluxo de percepções. [...] O lugar não é diferente daquilo que nele se passa; a representação não está em um sujeito. Precisamente, a questão pode ainda ser assim formulada: *como o espírito devém um sujeito?* Como a imaginação devém uma faculdade? (2001, p. 12-13. Itálico do autor).

É importante frisar que na citação Deleuze utiliza a palavra *espírito*, mas que deve ser compreendida como *mente*<sup>6</sup>, ou na compreensão epistemológica, como pensamento.

---

<sup>6</sup> Há uma nota do tradutor presente na página 11, “Traduzimos ‘esprit’ – termo com o qual os franceses traduzem a palavra ‘mind’, isto é, ‘mente’ – por ‘espírito’, pois o objeto desta tradução é um livro escrito em francês”. Essa mente não deve ser compreendida como cérebro ou qualquer parte física do nosso corpo, mas sim relacionando

Tal distinção é de extrema importância, pois assim como a imaginação e a ideia não estão presentes no corpo de forma *a priori*, como vimos, todos os três se constituem a partir dos dados de uma experiência, isto é, das impressões resultantes de nossa realidade sensível. Portanto, fruto de uma experiência.

Podemos compreender que o *pensamento/espírito*<sup>7</sup> não é inato e nem uma estrutura ou sistema que operaria sínteses ou abstrações como está presente no pensamento de Locke<sup>8</sup>. O *pensamento/espírito*, assim como a ideia, é constituído pelas impressões sensíveis. E que o acúmulo das ideias, além de constituir o que chamamos de *pensamento/espírito*, constituirá uma coleção, que será a imaginação. Por isso Deleuze diz “coleção sem álbum, peça sem teatro” (DELEUZE, 2001, p. 12), pois não há categorias nem estruturas inatas.

Tal colocação de Hume irá desestruturar toda a base epistemológica até então, como o racionalismo, por exemplo. Hume se opõe a Descartes (1999, p. 62), que afirma a existência de um *ser pensante*. “Decidi fazer de conta que todas as coisas que até então havia entrado em meu espírito não eram mais corretas do que as ilusões de meus sonhos. [...] fazia-se necessário que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E ao notar que esta verdade: *eu penso, logo existo* era tão sólida e tão correta”. Essa existência se dá independente do próprio corpo, que se constitui no pensamento como *ser extenso*.

Hume opõe-se também ao próprio empirismo representado por Locke, pois ademais do que já se disse acima, é possível perceber o distanciamento entre os dois quando Locke trata *pensamento/espírito* como apenas uma folha em branco, uma tábula rasa ou uma cera informe.

*Todas as ideias derivam da sensação ou reflexão.* Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer idéias; como ela será suprida? De onde lhe provem esse vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela como uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente próprio conhecimento. Empregada tanto nos objetos

---

com o *pensamento*, e também não um pensamento ordinário, e sim aos moldes do racionalismo, como algo inato. Basta recordar do cogito.

<sup>7</sup> Optamos em nosso texto utilizar “*pensamento/espírito*” quando nos referimos ao espírito na filosofia de Hume, para frisar o sentido exato da palavra.

<sup>8</sup> Para Locke é possível encontrar na mente uma operação de abstração que se dá no entendimento, no qual o possibilita, não apenas a dizer que existem dois tipos de experiência, o externo – das sensações – e o interno – das reflexões –. Como também existem dois tipos de Ideias - as Ideias Simples, que podem ser constituídas tanto pela experiência externa, como pela interna. E as Ideias Complexas (as Ideias Simples e Complexas nada mais são que uma síntese de ideias determinadas, isto é, cada uma pode ser composta por ideias *Específicas*, *Abstratas* e *Relativas* ou *Não Relativas*. Isso se dá na filosofia de Locke, por ele não considerar que o que impressiona os nossos sentidos nunca é apenas uma coisa.



sensíveis externos como nas operações externas de nossa mente, que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nosso entendimento com todos os materiais do pensamento. Dessas duas fontes de conhecimento jorram todas as nossas idéias, ou as que possivelmente teremos (LOCKE, 1988, p. 27).

A compreensão que Hume nos traz do *pensamento/espírito*, da ideia e da imaginação, tem por gênese a própria experiência, o que deixa evidente que é impossível a experiência se dar a partir de um sujeito, e, portanto, com um objeto, como defende a concepção clássica da experiência. É uma vez que o *pensamento/espírito* se constitui a partir da experiência, o próprio sujeito também lhe é *posterior*. Sendo o sujeito também constituído pelos dados de uma experiência.

O que temos é um sujeito que tem a partir da experiência a sua gênese e que ela não lhe garante nenhuma identidade, determinação ou teleologia. Assim, podemos afirmar que em um sentido originário o sujeito é provisório e precário, uma vez que ele é fruto dos dados. Basta que uma experiência coloque o problema de outra forma ou mude a suas condições para que se tenham outros dados e assim diferenciar o sujeito que se tinha.

Essa diferenciação só é possível devido à realidade sensível que se difere por seu caráter fortuito e pelas singularidades dos corpos presentes na experiência. Ela possibilita muito mais que as diferenças existentes entre os sujeitos, sem lhes atribuir nenhuma identidade, possibilita que o sujeito se diferencie de si mesmo. Cabe-nos perguntar o que é o dado?

“É, diz Hume, o fluxo do sensível, uma coleção de impressões e de imagens, um conjunto de percepções. [...] é o movimento, a mudança, sem identidade nem lei. / ‘Tudo que é separável é discernível e tudo que é discernível é diferente’. / É esse o princípio da diferença” (DELEUZE, 2001, p. 95). O que nos possibilita afirmar: “A subjetividade empírica se constitui no espírito sob o efeito dos princípios que o afetam; o espírito não tem as qualidades próprias de um sujeito prévio” (DELEUZE, 2001, p. 20-21).

Doravante, a questão de Hume se torna de extrema importância “*como o espírito devém um sujeito?*” (DELEUZE, 2001, p. 12-13.). Podemos observar que o sujeito não estaria de antemão dado no ser, não sendo algo determinado, nem teleológico e muito menos constituído *no* ou *pelo pensamento/espírito*. O que nos parece é que há um processo de subjetivação, constituinte do sujeito, que ultrapassa o crivo da experiência uma vez que o sujeito deixará de apresentar-se de forma provisória e precária para se tornar algo definido e identitário; determinado e determinante.

Tais características apresentadas pelo sujeito não lhe foram atribuídas pelo dado, muito menos pela singularidade do corpo que o sujeito irá se apregoar, pois a solução de um problema aplica-se apenas no “aqui” e “agora” de determinada experiência. Assim, tais características apresentadas pelo sujeito “ultrapassa o dado. Literalmente ele ultrapassa aquilo que o espírito lhe dá” (DELEUZE, 2001, p. 14).

Poderíamos aqui indagar, como é possível o sujeito ultrapassar o *pensamento/espírito* se é dele que devém? Essa questão é também de extrema importância no pensamento de Hume, pois, como veremos, o que possibilita o surgimento do sujeito é o mesmo princípio que assegura o que chamamos de conhecimento, que é a capacidade de *ultrapassamento* presente na natureza humana que se dará por intermédio da Lei da Associação. Hume a considera a guia da imaginação.

Podemos afirmar que tal lei atua a partir de três princípios, são eles: o princípio da *semelhança*, o princípio da *contiguidade* e o princípio da *causalidade*. O primeiro princípio, o da *semelhança*, ocorre devido ao entendimento. Um bom exemplo que podemos dar é o de quando estamos folheando uma revista e vemos a imagem de uma praia, essa imagem será associada à ideia da praia que adquirimos na viagem de férias quando fomos à praia. Nota-se que em tal princípio a imagem se associa a uma ideia por *semelhança*, praia = praia.

Já o segundo princípio, o da *contiguidade*, ocorre devido aos sentidos, isto é, ao ver a imagem de praia ao folhear uma revista, essa imagem será associada à ideia de férias, pois a constituição da ideia de praia se deu sensivelmente quando fomos à praia em nossas férias. Nota-se que diferentemente da *semelhança* que relaciona a imagem com uma ideia semelhante, na *contiguidade* a imagem é associada a uma ideia distinta, mas ambas estão contíguas devido aos sentidos, praia = férias.

E, por fim, o último princípio, que é o da *causalidade*, ocorre devido ao tempo. É o princípio fundamental para o *ultrapassamento*, pois ele nos permite afirmar aquilo que a realidade sensível não nos fornece. Que só é possível pela repetição de eventos semelhantes através do tempo. Ao folhear a revista, vimos a imagem de uma praia e devido à uma questão temporal, por termos passado todas as nossas férias na praia, ao ver a imagem, podemos afirmar que passaremos as próximas férias na praia.

Se nos dois primeiros princípios a associação se dá referente aos dados de uma experiência, o primeiro pela *semelhança* da imagem vista com a ideia que se forma a partir de tal dado, a praia; e o segundo pelo fato da imagem estar contígua a uma ideia distinta a ela, mas que se relacionam a uma experiência, praia e férias; é pela *causalidade* que possamos

inferir uma causa e seu efeito. Afirmamos para além dos dados da experiência, posto que compreendemos as férias como a causa e a praia como seu efeito.

Sendo, portanto, esse ultrapassamento que irá qualificar o espírito, isto é, “tornar-lhe” um sujeito, pois como Deleuze (2001, p 24) disse “o espírito não é sujeito, ele está sujeito. E quando, sob o efeito dos princípios, o sujeito se constitui no espírito”. Assim, como vimos, para que isso possa acontecer, é preciso uma natureza humana aplicada na imaginação. É ela que a leva a estar suscetível ao fora. Dito isto, é possível compreender a crítica que Hume traz às representações, pois elas são incapazes de apresentar as relações exteriores ao sujeito<sup>9</sup>.

Logo, para que realmente possa haver as representações, é necessário que o sujeito ultrapasse os dados que o constituem, qualificando o pensamento e instituindo-se assim como sujeito. Esse ato garante também as impressões das sensações, projeto realizado pela lei da associação e pelas práticas relacionadas ao entendimento, pois se o pensamento se constitui a partir dos dados, a razão não passa de um de seus afetos. “De fato, o espírito não é razão; esta é que é uma afecção do espírito. Nesse sentido, a razão será chamada instinto<sup>42</sup>, hábito, natureza”<sup>43</sup> (DELEUZE, 2001, p. 22<sup>10</sup>).

As impressões da reflexão trarão em si as práticas das paixões que estarão diretamente relacionadas com a moral. Assim, as representações não se remeteriam nem à realidade sensível nem aos dados oriundos das mesmas recorrentes das experiências, mas sim às práticas que só são possíveis para além dos dados. Isto é, da própria experiência, seja por intermédio das práticas do entendimento, racionais, seja pelas práticas da paixão, morais.

Outra questão epistemológica que Hume irá transformar com o seu empirismo e lhe valerá a alcunha de *empirismo cético* é a questão do conhecimento. O fato de vivenciarmos repetições de experiências semelhantes, ou mesmo eventos semelhantes, nos leva a desenvolver hábitos. O hábito nos leva a crer que o presente imita o passado. Ao ver o sol nascer todos os dias, por intermédio da lei da associação, principalmente pelo princípio de causalidade, ele nos possibilita afirmar que o sol nascerá amanhã.

Nota-se que o fato de ver empiricamente o sol nascer hoje, não me traz nada de forma sensível, isto é, nenhum dado que o sol nascerá amanhã. Se realmente a única forma

<sup>9</sup> Nesse momento, parece, ao menos para nós, que aqui está em prelúdio, a crítica que Deleuze fará a *Imagem dogmática do pensamento* em sua tese Diferença e Repetição.

<sup>10</sup> É possível notar duas notas de rodapé na citação, que se referem a obra, “*Tratado da Natureza Humana*” de David Hume. Segue a primeira nota numerada por 42, que é uma citação direta de Hume. “*Tr.*, 266: A razão é tão-somente um maravilhoso e ininteligível instinto em nossas almas, instinto que nos leva por uma certa sequência de idéias e as dota de qualidades particulares” (2001, p. 22). E a segunda nota numerada por 43 “*Tr.*, 274” (2001, p. 22).

segura de adquirir o conhecimento é por intermédio da experiência, ao atuarmos pelo e com o princípio da causalidade, não produzimos conhecimento e sim crenças. Pois como já havíamos visto e dito, em outros momentos aqui, o resultado de um problema, de uma experiência, só tem validade no “aqui” e no “agora” da experiência vivida.

Sendo, portanto, esses dois pontos produzidos por um ultrapassamento dos dados da experiência, o sujeito e a crença como problema de uma subjetivação empírica na qual o “sujeito se define por e como um movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que se desenvolve é sujeito. Aí está o único conteúdo que se pode dar à idéia de subjetividade: a mediação e a transcendência. [...] o sujeito se ultrapassa o sujeito se reflete” (DELEUZE, 2001, p. 93).

Do mesmo modo, a crença nos possibilita inferir uma outra coisa que não foi dada na experiência, como na questão do nascer do sol. Dessa forma, a crença passa a ser o ato cognoscitivo do sujeito, devido às impressões das sensações; assim como moral, devido às impressões da reflexão. Mas em relação à crença temos apenas relações necessárias, pois segundo Hume, “crer e inventar, eis o que faz o sujeito como sujeito” (DELEUZE, 2001, p. 93).

É, portanto, dentro dessa chave de pensamento, a partir do crer e do inventar, que podemos afirmar: “o sujeito é normativo: ele cria normas e regras gerais. [...] Crer é inferir de uma parte da natureza uma parte que não está dada. E inventar é distinguir poderes, é constituir totalidades funcionais, totalidades que tão pouco estão dadas na natureza (DELEUZE, 2001, p. 94). O que levou Deleuze (2006, p.17. Itálico nosso) a evocar em sua tese: “Acreditamos num mundo em que *as individuações são impessoais e em que as singularidades são pré-individuais*”.

Embora a experiência produza um sujeito por intermédio dos dados, não é ela nem seus dados que o torna um sujeito identitário, pessoal, definido e determinante. Como nos diz Hume, é no sujeito que se encontra o princípio da diferença. Principalmente por estar diretamente em relação com as singularidades envolvidas no encontro de corpos que caracteriza uma experiência.

### **1.3 Devir Simondon em Deleuze**

Esse mundo que é evocado por Deleuze possui uma forte influência do *princípio de individuação* do filósofo Gilbert Simondon, quem lhe é contemporâneo e conterrâneo. Simondon afirma que o problema faz circular informações entre os corpos e o meio que constituem a experiência. É, portanto, a informação que irá nos ajudar a compreender o que queremos dizer ao falarmos que “o interior é somente um exterior selecionado; o exterior, um interior projetado (DELEUZE, 2002a, p.130)”. Como podemos ver:

Uma informação nunca é relativa a uma realidade única e homogênea, mas a duas ordens em estado de disparação: a informação quer ao nível da unidade tropística, quer ao nível do transindividual, jamais é depositada em uma forma que pode ser dada; ela é a tensão entre dois reais díspares, a significação que surgirá quando uma operação de individuação descobrir a dimensão segundo a qual dois reais díspares podem tornar-se sistema; portanto, a informação é um início de individuação, uma exigência de individuação, nunca é uma coisa dada; não há unidade e identidade da informação, pois a informação não é um termo; ela supõe tensão de um sistema de ser; só pode ser inerente a uma problemática; a informação é aquilo por intermédio de que a incompatibilidade do sistema não resolvido devém dimensão organizadora na resolução; a informação supõe uma mudança de fase de um sistema, porque ela pressupõe um primeiro estado pré-individual que se individua conforme a organização descoberta; a informação é a fórmula da individuação, fórmula que não pode preexistir a esta individuação; poderíamos dizer que a informação é sempre no presente, atual, porque ela é o sentido segundo o qual um sistema se individua (SIMONDON, 2003, p. 109-110).

Mas isso é possível porque Simondon apresenta o corpo como um domínio no qual coexistem duas grandezas díspares, o pré-individual – realidade onde se encontram todas as possibilidades que a singularidade utilizaria para solucionar um problema vivenciado em uma experiência; e o indivíduo – que, como o sujeito que se origina no dado, é precário e provisório, pois se individua após o corpo solucionar tal problema.

O conceito deste filósofo nos ajuda a entender por que Deleuze diz que as singularidades são pré-individuais, pois elas antecedem o indivíduo, ou melhor, tornam-no possível se as individuações são impessoais, já que ele se dá por intermédio de um problema oriundo de uma experiência. Assim, como já dito, a experiência é anterior ao sujeito e o sujeito se dá a partir do crer e do inventar, ou seja, ele transcende a própria experiência que o origina.

Deve-se ressaltar aqui que o sujeito que transcende a experiência, que se constitui como sujeito identitário, impede que novas experiências se efetuem, pois uma característica do próprio hábito é evocar uma experiência. Novamente, é o hábito que

possibilita afirmar que o sol nascerá amanhã. Além de que “*O próprio hábito é um princípio distinto da experiência e a unidade da experiência e do hábito não é dada*. Por si mesmo, o hábito pode fingir evocar uma falsa experiência, e pode produzir a crença ‘mediante uma repetição que não procede da experiência’” (DELEUZE, 2001, p. 71. Itálico do autor).

Sem atribuir, poderíamos apontar a importância que o hábito apresenta para os processos de estratificação e segmentariedade do corpo. Pois ambos impedem que os fluxos e os desejos fluam nele, o que, de certa forma, transforma o corpo, que é um universo de possibilidades não realizadas, em um corpo previsível e identitário. Atribui-se, então, a esse corpo um sujeito que o impedirá de se diferenciar.

Mas, não se deve pensar que o problema seja o sujeito em si, pois o sujeito se constitui inerentemente pela própria experiência a partir de seus dados. O problema é posto quando ele transcende a experiência, tornando-se um sujeito identitário. Com isso, podemos compreender que esse primeiro sujeito, por assim dizer, é o sujeito que o próprio Deleuze e Guattari (1997a, p. 90) questionam. “Não será preciso guardar um mínimo de estratos, um mínimo de formas e de funções, um mínimo de sujeito para dele extrair materiais, afectos, agenciamentos?”

Deleuze não retoma aqui um pensamento do sujeito, mas apenas afirma que há um movimento que se dá a partir da experiência. Esse movimento é de dessubjetivação, uma vez que tal sujeito ao surgir da experiência é provisório e precário. Portanto, um sujeito substituiria o sujeito antigo e será substituído por outro a partir de uma nova experiência. O sujeito é sempre resultado da singularidade de um corpo.

O que reforça ainda mais a crítica ao pensamento empirista clássico que concebe o corpo com uma folha em branco, é a compreensão do pré-individual, que não apenas coexiste com o indivíduo no corpo. O pré-individual é a gênese do indivíduo<sup>11</sup>, pois podemos afirmar que o indivíduo, ou até mesmo o sujeito que se constitui frente a uma experiência, podem ser substituídos depois de uma outra experiência, constituindo, assim, outros indivíduos ou sujeitos.

#### **1.4 Devir Bergson em Deleuze**

---

<sup>11</sup> Para melhor informações acerca do princípio de individuação de Simondon é só ler a dissertação de mestrado, “*Da Individuação em Simondon ao Inventar-se Pela Educação Infantil*”.

Essa coexistência que apresentamos aqui entre o pré-individual e indivíduo deve ser compreendido no pensamento de Deleuze ainda dentro das influências de outro filósofo francês que o antecedeu, Henri Bergson. Acreditamos que tais conceitos como *duração* e *matéria, virtual e atual*<sup>12</sup>, que são tão caros para a filosofia de Deleuze, tenham também servido de influência para o princípio de individuação em Simondon.

Bergson traz grandes contribuições para o pensamento de Deleuze, seja para o conceito de experiência, que é o nosso objetivo; seja para o conceito de diferença, que era o objetivo de Deleuze. Em Hume, ambos os conceitos – experiência e diferença – não estão dissociados, porque, como já afirmado anteriormente, a própria experiência é promotora da diferença. É o que ocorre quando um sujeito não transcende a experiência, tornando-se assim um sujeito identitário. Pois como podemos ver:

O ser é a própria diferença da coisa, aquilo que Bergson chama frequentemente de *nuança*. “Um Empirismo digno desse nome [...] talha para o objeto um conceito apropriado ao objeto apenas, conceito do qual mal se pode dizer que ainda seja um conceito, uma vez que ele só explica unicamente a esta coisa<sup>13</sup>” (DELEUZE, 1999a, p. 107)<sup>13</sup>.

O que nos permite retomar a afirmação de que a experiência se refere unicamente a um corpo e a forma singular com que este corpo se relaciona com o encontro gerador de problema que vivencia no momento. Ou seja, é no “aqui” e “agora” que se promove a diferença. Por esta razão, a diferença passa a ter uma grande importância perante a experiência. Contudo Bergson distingue dois tipos de diferenças, uma que ele chamará de diferença de grau e outra de diferença de natureza.

A diferença de grau é a diferença presente na metafísica e na ciência. Na metafísica a diferença de grau aparece frente a um tempo especializado e a uma eternidade. Ela é primeira e deprecia o ser, pois sempre o determinará em uma operação entre a perfeição e o nada. Na ciência essa diferença aparece por um *mecanismo* no próprio evolucionismo que opera unilinearmente, por onde é possível passar de uma organização viva a outra por simples intermediários, transições e variações de grau. O que dá ao corpo uma teleologia, ou funções. Por isso, a importância de sair da representação.

---

<sup>12</sup> Vimos acima que Deleuze utiliza também os conceitos de Virtual e Atual. Os mesmos conceitos também são usados por Duns Scott, que possui uma proximidade com os conceitos de realidade Pré-Individual e realidade Individual.

<sup>13</sup> É possível encontrar no final da citação a referência de uma nota de rodapé numerada de 13, que se refere a uma citação direta de Bergson presente no texto de Deleuze, que segue. “*PM*, VI, pp. 196-7”.

Tal observação de Bergson de que a metafísica e a ciência só enxergam a diferença de grau onde só existe diferença de natureza, dará uma guinada na filosofia, uma vez que muitos assuntos que eram restritos à filosofia passaram a ser tratados pela ciência. Principalmente pelo pensamento positivista. Por conseguinte, a metafísica ganha força frente ao idealismo alemão, sobretudo a partir de Hegel, tornando-se grande influenciadora no pensamento filosófico. Como denuncia Deleuze (1999a, p. 108):

Na ciência e na metafísica, Bergson denuncia um perigo comum: deixar escapar a diferença, porque uma concebe a coisa como um produto e um resultado, porque a outra concebe o ser como algo de imutável a servir de princípio. Ambas pretendem atingir o ser ou recompô-lo a partir de semelhanças e de oposições cada vez mais vastas, mas a semelhança e a oposição são quase sempre categorias práticas, não ontológicas.

É por esta razão que devemos sempre buscar as diferenças de natureza. Elas só se dão a partir de um “talhar”. Mas este corte tem que ser exatamente no real, no aqui-agora, e não deve se dar de forma aleatoriamente ou a alhures. É preciso que se encontrem as articulações do real, isto é, a diferença de natureza. Bergson lembra da metáfora de Platão do bom cozinheiro, presente na obra Fedro, que sabe trinchar um corpo, pois o corta em suas articulações.

Para Bergson, ao conhecer um corpo, conhecemos apenas o seu *estado de coisa*, como ele se apresenta. Este ato nos possibilita compreendê-lo como sujeito, pessoa, indivíduo. É o que se conhece de um corpo. No entanto, como vimos, *o corpo é um misto*, dessa forma, ele não é apenas o que é visível ou como se apresenta, pois essa é apenas uma tendência que compõe o misto. O corpo guarda em si uma outra tendência.

Essa outra tendência, contudo, nem a metafísica nem a ciência foram capazes de perceber. “Negligenciar as diferenças de natureza em proveito dos gêneros é, portanto, mentir para com a filosofia. Perdemos a diferença de natureza. [...] Dissolvemos as diferenças qualitativas na homogeneidade do espaço que a submetemos” (DELEUZE, 1999c, p. 122). A metafísica e a ciência nega de início a tendência que possibilita a diferenciação.

Tal negação impossibilita compreender as diferenças de natureza, o que leva ao pensamento da existência de um desenvolvimento ou evolução, pois cremos que o indivíduo já esteja determinado no ser. A determinação do indivíduo pela metafísica se dá por uma entidade transcendente ou uma instância superior, o que faz a determinação do indivíduo preexistir de antemão no ser. Assim, a individuação se dá no extenso, isto é, no espaço.



E se a individuação se dá no espaço, onde encontraria apenas diferença de grau, as particularidades atribuídas e/ou acidentes, que agregaram ao indivíduo, são sempre incapazes de lhe provocar uma diferença de natureza. Ou seja, o indivíduo continua sendo o mesmo indivíduo. Portanto, as particularidades atribuídas ao corpo e os acidentes que o incidem não constituem um processo de individuação, conservando a partir daí uma suposta essência, que lhe faz apresentar apenas diferenças quantitativas.

Assim como na ciência, o indivíduo só pode se dar no extenso, portanto, no espaço, uma vez que ela aceita apenas como dados válidos em suas investigações a matéria e a energia. Logo, esse fato nos leva apenas a conhecer o estado de coisa, isto é, a tendência que não se diferencia, negligenciando, a singularidade, como já dito; e a informação, como nos propõe Simondon. Dessa forma, tanto a metafísica como a ciência só conseguem achar diferenças de graus. Quando a diferença de natureza é grande o suficiente para se tornar visível, elas irão dizer que o que se tem é um desenvolvimento ou uma evolução.

É por isso que Bergson diz que o *misto* na metafísica e na ciência é mal analisado, pois ambas só conseguem atingir o espaço ou permanecem presas a ele. Acontece que no espaço só encontramos estado de coisa ou conhecemos as coisas, os produtos e os resultados – isto é, a tendência que nunca se diferencia. O fato é que se temos uma tendência que não se diferencia, ou ela é eterna ou da mesma forma que surge ela desaparece. E, como o indivíduo não é eterno, a tendência que não se diferencia só pode ter surgido através de algo.

Ademais, se vimos que o *misto* é composto por duas tendências, a saber: a tendência que não se diferencia por natureza e a tendência que se diferencia por natureza; a tendência que nunca se diferencia, só pode ter surgido, ou sido criada, pela tendência que se diferencia. Esse pensamento nos possibilita afirmar que a tendência que se difere por natureza é capaz de produzir a outra tendência, isto é, a coisa, o produto e os resultados. Portanto, a tendência que não se difere por natureza.

É por isso que Bergson insiste em dizer que para analisar o *misto* é preciso talhá-lo, cortá-lo, pois dele só conseguimos observar a sua expressão, o estado de coisa. É esse estado de coisa que nos possibilita conhecermos as diferenças de graus e não a diferença de natureza. É importante frisar, como já dito, que esse *misto* é composto por duas tendências, sendo que apenas uma delas irá se diferenciar de si mesma, obtendo, assim, uma diferença de natureza geradora de outra tendência, a que não se difere.

Para Bergson, a expressão do *misto* nada mais seria que a expressão da tendência que não se difere, mas se essa tendência é contrariada pela outra, é porque esta se diferenciou. Portanto, o ato de uma tendência diferenciar-se por natureza contrariaria

naturalmente a outra tendência, o que geraria uma diferença de natureza. Dessa forma, a tendência que não se diferencia, que se tinha antes de ser contrariada, é substituída por uma nova tendência que surge a partir da diferenciação, mudando a expressão que caracterizaria o misto.

O fato é que quando essa diferenciação de natureza é imperceptível a ponto de não notarmos que a forma do misto se expressar modificou-se, julgamos que a coisa, o produto e os resultados continuam sendo os mesmos. Porém não são, e esse foi o erro da metafísica e da ciência, que só observaram o que está no extenso, perdendo a tensão existente entre as tendências. Por esta razão, foram equivocadamente levadas a considerar a diferença quando ela se faz perceptível como um desenvolvimento ou uma evolução. Isso modificou a expressão do misto, muitas vezes por completo.

É por isso que Bergson dizia que quem se diferencia é a tendência, e não o misto ou o ser em si. O que faz com que o indivíduo deixe de se apresentar como se apresentava antes para apresentar-se como expressão da tendência que se diferenciou, mesmo que se instale um novo estado de coisa. Pois o que temos é uma nova coisa, um novo produto, um novo resultado. É essa diferença interna que é chamada de *nuança* por Bergson e que sempre é fruto de uma experiência.

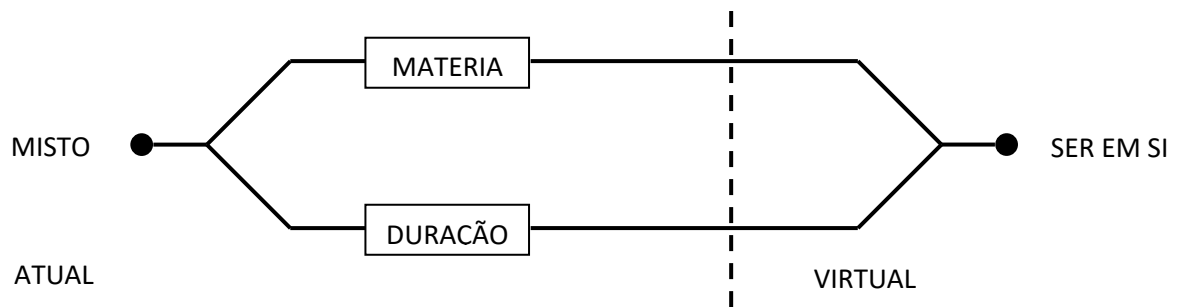
#### **1.4.1 Matéria e Duração / Atual e Virtual**

O misto é composto por duas tendências, elas são: a *matéria* e a *duração*. Se a tendência denominada por matéria é responsável pela repetição, pelo *mais do mesmo*, por assim dizer, ela é extensiva. Dessa forma, a matéria é responsável por tudo o que se repete: a coisa, o produto e o resultado. Ela pressupõe um consenso de espaço. E “no espaço, só se encontra a coisa, o produto, resultados e nada mais” (DELEUZE, 1999c, p. 122). Portanto, a Matéria é a expressão do próprio misto que ela compõe, deixando oculta a outra tendência, que é a Duração. É por isso que a metafísica e a ciência erram ao analisar o misto, pois conseguem atingir apenas a matéria.

Já a duração é a diferenciação, a intensidade. E a intensidade requer envolvimento. Ela promove conexões e não se relaciona diretamente com o espaço, mas com o tempo. Não o tempo cronológico, contínuo, mas o tempo do vivido. A duração é o movimento, nunca a coisa, o produto ou os resultados “o produto é o que é, e o movimento é

o que não é, que não é mais” (DELEUZE, 1999a. p. 127). Portanto, é a duração que contraria a matéria.

Por isso a importância de se dividir o misto, pois é a única forma de perceber a diferença. Para Bergson, nunca vemos a diferença, quando julgamos ver algo diferente, o que vemos não é a diferenciação, mas sim a expressão que mudou. Logo, o que vemos já é a repetição, ou seja, a expressão da matéria. Como podemos observar no esquema de Bergson descrito por Deleuze (1999c)



Em tal esquema é possível observar as duas *tendências* que compõem o *misto*, que se encontra na extremidade esquerda, e o *Ser*, localizado na extremidade direita. Abaixo do misto é possível encontrar o conceito de *atual*, que nada mais é do que a forma como o *Ser* se apresenta, a sua realidade atual. Podemos então perceber uma certa proximidade do que Simondon chama de indivíduo, ou realidade individual.

Já na outra extremidade, próximo do *Ser*, é possível observar o conceito de *virtual*, que representa todas as possibilidades que não estão dadas na realidade atual. É ele que a singularidade utiliza para solucionar os problemas oriundos da experiência. Deve-se deixar claro que o fato de o virtual não estar dado na realidade atual, não significa que ele não seja real, pois possui uma realidade virtual. Podemos observar uma proximidade com o pré-individual, ou sua realidade pré-individual, tal qual nos mostrou Simondon em relação ao universo de possibilidades não realizadas.

Retomamos o exemplo da criança que não sabe andar de bicicleta, o que lhe era impossível. Ao experimentar andar de bicicleta, ela vivencia um problema para o qual ela não possui a solução - o andar de bicicleta. Demonstramos então que a forma em que ela irá solucionar tal problema se dará em sua singularidade. No entanto, a solução do problema não se dá de forma mágica, ou instantânea, pois ela só é possível a partir da virtualidade.

Poderíamos dizer que o estado de coisa da criança, entre outros, é o não saber andar de bicicleta, que para Bergson se apresenta como um misto. Se dividirmos o misto na articulação do real, estaríamos atrás da duração, uma vez que o próprio misto se apresenta

como a expressão da matéria, o não saber andar de bicicleta, que se repete toda vez que a criança experimenta andar de bicicleta ela cai.

Mas, quando a singularidade a partir da realidade virtual soluciona o problema em questão, o andar de bicicleta, a criança, por assim dizer, “aprende” a andar de bicicleta. Temos aí, nesse instante, a duração contrariando a matéria, e dizemos que o virtual se atualizou. Há então uma diferenciação de natureza, entre o não saber andar de bicicleta e o saber andar de bicicleta. Embora esse exemplo seja perceptível à diferenciação que possibilitou uma mudança na coisa, no produto e na resolução, ele evidencia que não houve nem um desenvolvimento e muito menos uma evolução.

O que também demonstra não haver nenhuma determinação ou finalidade do indivíduo. O que percebemos é que a capacidade do ser em solucionar um problema ou não, está em sua capacidade de afetar e ser afetado. E o que define essa capacidade é o virtual, que é como um bolsão, uma placenta de possibilidades que coexiste no e com o indivíduo. “São ditos virtuais na medida em que a sua emissão e absorção, e a sua criação e destruição se fazem num tempo mais pequeno do que o mínimo de tempo contínuo pensável, e que esta brevidade os mantém desde logo o princípio da incerteza ou de indeterminação” (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 179).

Portanto, a atualização do virtual, para se dar, precisa, como salientou Bergson, que a duração como tendência contrarie a matéria e se apresente também como tendência que compõe o mesmo misto. É nesse exato momento que a diferenciação se dá. No nosso exemplo, a criação singular de andar de bicicleta, uma possibilidade de um virtual, contraria o estado de coisa, o não saber andar de bicicleta na realidade atual. E, desse modo, ao atualizar o virtual, podemos afirmar que temos uma diferenciação.

Mas, não podemos perceber essa diferenciação, pois quando percebemos que a criança já sabe andar de bicicleta, o que temos é, portanto, a expressão da matéria. Ela já é uma coisa, ou um produto, ou uma resolução. O que se demonstra sobre aquilo que parecia ser um dualismo – matéria e duração – torna-se um monismo<sup>14</sup>, pois o que realmente se tem agora, após a diferenciação, é a criança que sabe andar de bicicleta. Logo, tem-se matéria, realidade atual; sem esquecer que antes o saber andar de bicicleta era uma realidade virtual. Dessa forma, podemos falar que a matéria nada mais é que a expressão da duração e o atual uma expressão de um virtual que se atualizou.

---

<sup>14</sup> Monismo é uma doutrina filosófica que afirma a existência de uma única substância, filosoficamente ela se opõe à concepção pluralista que acredita na existência de diversas substâncias independentes. O pluralismo pode ser chamado também de dualismo quando se acredita na existência de apenas duas substâncias distintas.

A questão é que Bergson cai inevitavelmente no monismo, uma vez que a realidade atual não passa de uma expressão do virtual. O que poderia parecer que ele apenas sai de uma denominação dualista para incidir em outra, como uma simples negação do que se tinha. No entanto, é perceptível que ele se distancia do monismo tradicional, à medida que cria um novo tipo de monismo, por assim dizer, no qual irá enxergar no tempo uma “Unicidade”, como podemos ver em:

há tão somente um tempo (monismo), embora haja uma infinidade de fluxos atuais (pluralismo generalizado) que participam necessariamente do mesmo todo virtual (pluralismo restrito). Bergson em nada renuncia à ideia de uma diferença de natureza entre os fluxos atuais e nem tampouco à ideia de diferenças de distensões ou de contração na virtualidade que engloba os fluxos e que nele se atualiza. Mas Bergson estima que essas duas certezas não excluem, antes pelo contrário, implicam um tempo único. Em suma, não só as multiplicidades virtuais implicam um só tempo, como a duração, como multiplicidade virtual, é esse único e mesmo Tempo (DELEUZE, 1999b, p. 72).

É por isso que Bergson insiste no empirismo, como o descrito acima, ao tratar o Impulso Vital<sup>15</sup>, pois não se trata de traçar ou determinar as experiências possíveis, mas sim de se relacionar apenas com as experiências reais. Isto é, as experiências que possibilitam que um virtual se atualize e possibilite uma diferença. Não uma diferença frente a algo comum, às particularidades ou acidentes que caracterizariam apenas uma diferença de grau, que não existe no atual; mas uma diferença interna (entre as tendências), que só pode ser uma diferença de natureza.

O que Bergson propõe é a experiência real que se dá mediante um encontro fortuito entre corpos, no qual circulam as informações responsáveis para solucionar o problema vivenciado. É importante frisar que tanto a informação que circula num problema quanto a sua solução refere-se exatamente aos corpos envolvidos na situação vivida. O que marca o caráter singular da atualização de um virtual. Assim, podemos afirmar que a experiência real é imanente.

O plano de imanência compreende simultaneamente o virtual e a sua atualização, sem que possa haver um limite assinalável entre os dois. O real é o complemento ou o produto, o objeto da atualização, mas esta tem

---

<sup>15</sup> Bergson define o Impulso Vital como a diferenciação, isto é, a atualização de um virtual, uma expressão do virtual. Sendo assim, não sobraría na realidade atual nenhuma possibilidade de haver qualquer diferença de grau, o que se dá apenas no virtual. No entanto, o virtual não possui nenhuma realidade atual, pois a atualização de um virtual guarda em si uma diferença de natureza, nunca de grau. Ademais, não se pode esquecer que o Impulso Vital opera somente nas experiências reais.

somente por sujeito o virtual. A actualização faz parte do virtual. A actualização do virtual é a singularidade, enquanto o próprio real é a individualidade constituída. O real cai fora do plano como um fruto, enquanto a actualização o reporta ao plano aquilo que reconverte o objeto ao plano (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 181).

### 1.5. Devir transcendental em Deleuze

Todo processo descrito até aqui ocorre no plano de imanência, e é ele que possibilita a experiência real se contrapor à experiência possível. Esta, por sua vez, é presente e cara ao pensamento kantiano, que se baseia na idealização e na finalidade. Para Kant, elas não se dão apenas na possível vivência de uma experiência entre um sujeito e um objeto, mas principalmente em seu conteúdo e da forma que a solução do problema supostamente pensado deverá se dar. Nota-se que nem a experiência, nem o problema, e nem a solução se remetem ao corpo que a vivência, mas transcendem a ele.

Isso se dá porque, embora Kant critique a razão, ele ainda acredita nela e a utiliza como a própria juíza. Isto é, a Razão irá julgar a razão - a razão como legisladora (ela é juíza e carrasca). Mesmo se opondo aos racionalistas dogmáticos ao aceitar que a única forma segura de se adquirir o conhecimento é por intermédio da experiência, ele se opõe aos empiristas ao afirmar que o conhecimento adquirido na experiência só é “absolvido” devido às estruturas inatas que existem no corpo. Elas são duas: a do *entendimento*, as categorias do entendimento, conceitos *a priori*; e a da *sensação*, a noção espaço/tempo.

Observa-se que em Kant será atribuída à consciência uma função de extrema importância, pois ela também passa a ser racional. É através dessa tomada de consciência que Kant dará a própria consciência um valor significativo na constituição do conhecimento. Como demonstra Deleuze (2018c, p. 29-30. *Itálico do autor*) qual é o *papel da razão* frente ao conhecimento e de sua aplicação após as categorias dadas pelo entendimento, pois

precisamente a existência de conceitos *a priori* do entendimento (categorias) suscita um problema particular. As categorias se aplicam a todos os objetos da experiência possível; para encontrar um meio termo que fundamente a atribuição do conceito *a priori* a *todos* os objetos, a razão já não pode remeter a um outro conceito (mesmo *a priori*), mas ela deve formar *Ideias* que superem a possibilidade da experiência. É assim que a razão é induzida de certa maneira, em seu próprio interesse especulativo, a formar *Ideias* transcendentais. Estas representam as *totalidades das condições* sob as quais

se atribui uma categoria de relação aos objetos da experiência possíveis; representam por tanto algo de *incondicional*.

Obviamente que mesmo que Kant tenha afirmado que Hume o acorda do sonho dogmático, aquilo que o levou a opor-se aos racionalistas não foi suficiente para fazer com que a razão se afastasse do protagonismo do conhecimento em sua filosofia. Como ela também ganhou uma importância dentro do seu próprio método:

Os fins ou interesses da razão não podem ser julgados nem pela experiência nem por outra instância que permaneceriam exteriores ou superiores a razão. Kant recusa de antemão as decisões empíricas e os tribunais teológicos. “Todos os conceitos, e mesmo todas as questões que a razão pura nos propõe, residem não na experiência, mas na razão [...]. Foi a razão que, sozinha, engendrou essas ideias em seu seio; é ela, portanto, que deve prestar conta de seu valor ou de sua inanidade”.<sup>4</sup> Uma crítica imanente, a razão como juíza da razão, esse é o princípio essencial do método dito transcendental. Método que se propõe a determinar 1º) A verdadeira natureza dos interesses ou dos fins da razão; 2º) Os meios de realizar esses interesses (DELEUZE, 2018c, p 11.)<sup>16</sup>.

O pensamento de valorização da razão leva à importância da tomada de consciência e das estruturas inatas, que utilizam conceitos anteriores à experiência. Ele vai ganhando força a partir de Kant, prova disso é o exemplo do senhor e do escravo presente na teoria do reconhecimento de Hegel. O escravo só se reconhece escravo perante o senhor. Ou seja, define-se o escravo por aquilo que ele não é, um equívoco, portanto. Se retomarmos o exemplo da criança e da bicicleta, o que define o andar de bicicleta é o próprio andar de bicicleta, e não o não andar de bicicleta, ou vice e versa, pois não se define um corpo por aquilo que ele não é.

## 1.6. Devir cartográfico em Deleuze

Para pensar e compreender um corpo, temos que realizar uma cartografia dos afetos que o corpo é capaz, isto é, qual é a capacidade desse corpo de afetar e ser afetado. Essa capacidade não está na forma nem na organização que se dá a um corpo, muito menos

---

<sup>16</sup> Pode-se notar que na citação há uma citação direta de Kant com a nota de rodapé numerada por 4, que segue. *CRP*, Metodologia, “Da impossibilidade em que está a razão em desacordo consigo mesma de encontrar a paz no ceticismo”.

em uma teleologia. Mesmo que a cartografia venha supor uma consciência, ela não é como queria Kant, pois tal consciência dos afetos só é possível após uma experiência real. O que traz em si um caráter indefinido e provisório. “A cartografia de um corpo. O conjunto de longitudes e latitudes constitui a natureza, o plano de imanência ou consistência, sempre variável que não cessa de ser remanejado, composto, recomposto pelo indivíduo e pela coletividade” (DELEUZE, 2002a, p 133).

Como podemos ver, a consciência não está presente *a priori*, ela nada pode, pois, como nos mostrou Hume, ela é posterior à própria experiência. O sujeito, a mente e a consciência surgem dos dados de uma experiência. Ela surge juntamente com o sujeito e o objeto, que permanecem fora do plano de imanência, pois eles ultrapassam o que lhes foi dado, constituindo, assim, o plano de organização, com suas funções, teleologia e idealizações.

Temos, portanto, que cartografar as experiências reais vivenciadas pelo corpo. Contudo, não devemos buscar em nossas cartografias as soluções que o corpo apresenta para cada problema vivenciado, pois as soluções, assim como a coisa e o produto, não passam do estado de coisa. Não ultrapassam a expressão do próprio misto, da matéria, tampouco da duração e da matéria. Logo, esta é uma análise que leva em consideração apenas as representações, e esse é o grande erro, pois devido à experiência tudo está misturado, inclusive a própria realidade.

Se retomarmos as influências de Spinoza no pensamento de Deleuze, observamos que o corpo se define por duas formas distintas que se complementam: a longitude, que é extensiva; e a latitude, que é intensiva. Assim, quando se realiza uma cartografia, não interessam apenas os traçados do corpo, ou os traçados no corpo, mas também as intensidades que coexistem nesses traçados. É isso que demonstra o pensamento rizomático da filosofia de Deleuze e Guattari, pois não é nem o início nem a chegada que interessam, mas o meio, o entre.

Dessa forma, ao cartografar uma experiência, não importa apenas a relação entre movimento e repouso; lentidão e velocidade. Mas sim quais são as linhas que se iniciam? Quais as que se alongam? Quais as que se interrompem? Quais são os desejos que circulam? Quais as que ali surgem? Ou quais se extinguiram? Quais são os afetos que se é capaz? Quais os que não se é capaz? Qual é o alimento? Qual é o veneno? Quais são as forças que estão no domínio? Se é uma relação reativa? Ou se afirma a vida? Se da experiência resulta uma diferenciação? Ou o fluxo deixou de fluir? Se estratificou o corpo ou se segmentarizou?



Portanto, não cartografamos para significar nada, muito menos para analisar, nem mesmo para realiza decalques, pois se cada experiência porta em si uma singularidade, uma cartografia só serve para aquele determinado corpo frente à forma em que o problema se dá e nas condições que ele se deu. A grande contribuição que a cartografia pode dar é conhecer o que constitui o corpo e seus processos de subjetivação.

E se tal corpo estiver organizado e cheio de funções que o impedem de se diferenciar, é preciso desbloqueá-lo para que ele possa efetuar as demais possibilidades não realizadas, efetuadas. Ou em outras palavras, se cartografa um corpo para poder potencializá-lo, para devolver a ele todas as coisas que ele pode, mesmo que ele não saiba, pois como vimos, não é uma questão de consciência, mas sim de potência.

Por isso, a importância de se dividir o misto nas suas duas tendências, tanto a extensiva, como a intensiva. Dividi-lo na articulação do real, o que requer uma outra sensibilidade, como a do ser do sensível. “Aquilo que só pode ser sentido (o *sentiendum* ou o ser do sensível) sensibiliza a alma, torna-a ‘perplexa’, isto é, força-a a colocar um problema, como se o objeto do encontro, o signo, fosse portador de problema – como se ele suscitasse problema”. (DELEUZE, 2006. p. 203-204).

### 1.6.1. A Intuição

E pelo fato de compreender que os processos aqui descritos e vividos pelo corpo se dão de forma imanente, o *método* proposto por Bergson para dividir o misto não poderia ser diferente, pois o próprio método tem que fazer parte, tanto da realidade, como das experiências vividas. Portanto, a *intuição*, que é considerada um conhecimento imediato no processo vivido, passa também a ser o método capaz de dividir o misto.

A intuição como método de divisão, guarda semelhanças [13] ainda com uma análise transcendental: se o misto representa o fato, é preciso dividi-lo em tendências ou em puras presenças, que só existem de direito.<sup>17</sup> Ultrapassa-se a experiência em direção às condições da experiência (mas estas não são, à maneira kantiana, condições de toda experiência possível, e sim condições da experiência real) (DELEUZE, 1999b, p. 17-18)<sup>17</sup>

<sup>17</sup> É possível observar das referências numéricas na citação que o número em colchetes se refere à numeração da página da edição que serviu para a tradução deste texto. E a referência de rodapé numerada por 17, que segue. “Sobre a oposição “de fato-de direito”, cf. MM, cap I (notadamente 213; 86. E sobre a distinção “presença-representação”, 185; 32.

Desta forma, Bergson se nega a enxergar o misto como representação ou imagem, o que possibilita que a própria intuição o divida, uma vez que ela não o totaliza, como faz a metafísica, que limita o misto entre uma instância superiora, que lhe dá sentido, e o nada. Ou a ciência, que o transforma em ideia dando-lhe uma funcionalidade ou mesmo uma utilidade. Dessa forma, tanto na análise da metafísica como na da ciência, a única coisa que temos são ficções. Além disso, a intuição não reproduz os erros do método transcendental de Kant, uma vez que ela é imanente ao processo operando diretamente na experiência real:

Assim, a intuição apresenta-se como um método da diferença ou da divisão: dividir o misto em duas tendências. Esse método é coisa distinta de uma análise espacial, é mais do que uma descrição da experiência e menos (aparentemente) do que uma análise transcendental. Ele eleva-se até a condição do dado, mas tais condições são tendências-sujeito, são elas mesmas dadas de uma certa maneira, são vividas. Além disso, são ao mesmo tempo o puro e o vivido, o vivente e o vivo, o absoluto e o vivo. Que o fundamento seja fundamento, mas que não deixe de ser *constatado* é isso o essencial, e saber o quanto Bergson insiste sobre o caráter empírico do impulso vital. Não devemos então nos elevar às condições como às condições de toda experiência possível, mas como às condições da experiência real: Schelling já se propunha esse alvo e definia a sua filosofia como um empirismo superior. A fórmula é também adequada ao bergsonismo. Se tais condições podem e devem ser apreendidas em uma intuição, é justamente porque elas são [86] as condições da experiência real, porque elas não são mais amplas que o condicionado, porque o condicionado que elas formam é idêntico ao seu objeto (DELEUZE, 1999c, p. 124-125. Itálico do autor) <sup>18</sup>.

Outra característica importante que o método da intuição promove é que ao dividir o misto em suas duas tendências, a matéria que se repete e a duração que se diferencia irão desmitificar o processo de identidade, que afirma que a repetição de uma experiência operaria uma síntese no tempo que geraria uma memória que possibilitasse atribuir ao corpo uma identidade. Mas Bergson demonstra que o que se repete e possibilita que o corpo seja visto de forma representacional – estado de coisa – é a matéria, isto é, a extensão.

Portanto, o processo que atribui ao corpo uma identidade não se dá a partir de uma síntese do tempo, pois o que possibilita a repetição é o extenso, a matéria, que trata da relação espacial e não a temporal. O que se refere ao tempo, independente de tempo

---

<sup>18</sup> Na citação, observamos que Deleuze utiliza o termo empirismo superior pela primeira vez em sua obra, tal conceito irá aparecer em diversos outros textos, como no texto: Hume, que foi escrito para a coleção História da Filosofia – ideias e doutrinas: O Iluminismo (século XVIII), de François Châtelet. Pode-se perceber também a existência de um número que aparece entre colchetes que se refere a numeração da edição que serviu de base para a tradução da obra.

cronológico e linear, é a duração. Dessa forma, para Bergson, a memória é duração, e por isso ela se relaciona com a diferença e não com a identidade.

E se a duração é a tendência que se diferencia, é a própria duração que possibilita que haja não só uma desnaturalização, capaz de romper com qualquer identidade ou processo de se compreender o corpo por meio da representação, como também possibilita que se instale no corpo o esquecimento. Por isso, se antes considerávamos o indivíduo/sujeito não identitário, provisório e precário, é importante dizer que ele também é esquecível.

Além dessa possibilidade, a de dividir as tendências que compõem o misto, a intuição deixa claro que se a atualização de um virtual possibilita a diferença, do mesmo modo como a experiência possibilita a atualização. O movimento da análise de um misto nunca deve ter como início o indivíduo/sujeito, mas sim a experiência e ir em direção ao indivíduo/sujeito, pois como Deleuze (1999b, p. 54) afirma “não vamos do presente ao passado, da percepção à lembrança, mas do passado ao presente, da lembrança à percepção” (DELEUZE, 1999b, p. 54).

Dessa forma, a memória passa a apresentar uma grande importância, não como uma característica, mas como a própria duração, como *memória-lembrança* e *memória-contracção*. É isso que nos possibilita distinguir os cinco sentidos ou aspectos da subjetividade, presentes na obra “*Matéria e Memória*”. Se unirmos as duas multiplicidades da obra “*Os Dados Imediatos*”, surge então a questão: “Onde as lembranças se conservam?” (DELEUZE, 1999b, p. 45). Ao distinguir que a lembrança é duração, conclui-se que ela não pode se dar no cérebro, uma vez que ele é extensão, matéria; e ela é tempo, duração.

Uma outra questão importante no pensamento de Bergson é que a memória é a responsável por estender o passado até o presente, isto é, a memória retoma o momento em que ocorreu a diferenciação e repete o processo realizado. Deve-se lembrar então que a diferenciação se deu pela experiência e que esta se relaciona diretamente com o problema e o modo como ele foi colocado.

Com isso, podemos afirmar que o corpo ao vivenciar novamente o mesmo problema, repetirá o processo realizado pela primeira vez. O que nos possibilita afirmar que o passado coexiste com o presente. A repetição, uma das grades questões do empirismo de Deleuze, se não a maior de todas, é apresentada nesse ponto. Ele afirmará a ocorrência de uma dupla existência: a primeira é o que denomina como repetição estática, uma repetição que se dá no extenso. Diríamos que tal repetição se relaciona com a matéria, portanto, é uma repetição que se dá no estado de coisa, isto é, na representação. Já a segunda ele chama de

repetição dinâmica. O fato desta última ser extensiva nos autoriza dizer que se relaciona com a duração. Como em Bergson, temos que dividir o misto, já sobre a repetição é preciso

desmembrar a causalidade para nela distinguirmos dois tipos de repetição, sendo que um deles diz respeito a apenas ao efeito total abstrato e, o outro, à causa atuante. O primeiro tipo é uma repetição estática, o segundo é uma repetição dinâmica. O primeiro resulta da obra, mas o segundo é como uma “evolução” do gesto. O primeiro remete a um mesmo conceito, que deixa subsistir apenas uma diferença exterior entre os exemplares ordinários de uma figura; o segundo é repetição de uma diferença interna que ele compreende em cada um de seus momentos e que ele transporta de um ponto notável a outro (DELEUZE, 2006, p. 45) .

Mas não devemos pensar em tais repetições isoladamente, pois como o próprio Deleuze (2006, p. 50) ressalta: “As duas repetições não são independentes. Uma é o sujeito singular, o âmago e a interioridade, a profundidade da outra. A outra é somente o envoltório exterior, o efeito abstrato. [...] uma repetição de pontos notáveis sob a repetição de pontos ordinários”. Dessa forma não dá para afirmar que existe uma repetição pura, uma repetição “do mesmo”. Há sempre uma diferença na repetição. Inclusive para se ter uma repetição estática, deve-se ter em conta que anteriormente ela foi uma repetição dinâmica.

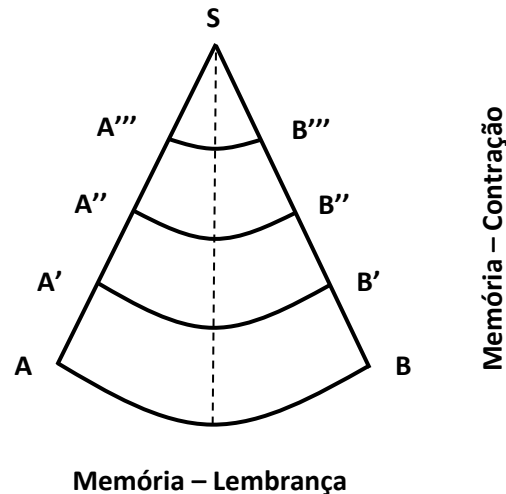
Demonstrando de cara que a realidade e o ser nunca coincidem, por mais que se pense que se vivencia a mesma coisa, o que se vive são apenas vivências semelhantes. Doravante, é isso que faz com que os problemas também não sejam os mesmos, pois eles também serão sempre semelhantes, e, portanto, a repetição gerada frente a um problema vivido guarda em si uma diferença. Logo, podemos afirmar que toda repetição é uma repetição diferida.

Um bom exemplo é o cone presente na filosofia de Bergson e que Deleuze (1991b, p. 51)<sup>19</sup> nos apresenta. Nele demonstra a coexistência do passado no presente. Como podemos ver:

O passado AB coexiste com o presente S, mas comportando em si todos os pares A'B', A''B'' etc., que medem os graus de uma aproximação ou de um distanciamento puramente ideais em relação a S. Cada um desses pares é, ele próprio, *virtual*, pertencente ao ser em si do passado.<sup>18</sup> Cada um desses pares, ou cada um desses níveis, compreendem não tais ou quais elementos do passado, mas sempre a totalidade do passado. Ele simplesmente [56] compreende essa totalidade em níveis mais ou menos dilatados, mais ou menos contraído. Eis, portanto, o ponto exato em que a memória-contração

<sup>19</sup> É possível observar na citação duas referências numéricas, o número em colchetes refere-se à numeração da página da edição que serviu para a tradução deste texto. E a nota de rodapé numerada 18, que segue: “MM, 371; 272”.

se inscreve na Memória-lembrança e, de algum modo, assegura-lhe a continuidade. Donde, precisamente esta consequência: a duração bergsoniana define-se, finalmente, menos pela sucessão do que pela coexistência.



Observa-se que não se trata mais de um dualismo, da matéria e da duração, como dito antes, mas de uma unidade composta por lembrança e contração, que coexistem em graus de possibilidades que são atualizadas, que coexistem na duração, um tempo outro que não cronológico, linear, consecutivo. Tal monismo criado por Bergson, como se pode ver, apresenta uma relação temporal em que o tempo é único.

*se o passado coexiste com o seu próprio presente, e se ele coexiste consigo em diversos níveis de contração, devemos reconhecer que o próprio presente é somente o mais contraído nível do passado.* Neste caso, são o presente puro e o passado puro, a percepção pura e a lembrança pura como tais, a matéria e a memória puras que tem tão somente diferenças de distensões e de contrações, reencontrando, assim, uma unidade ontológica. Descobrimo, no fundo da memória-lembrança, uma memória-contração mais profunda, fundamos, portanto, a possibilidade de um novo *monismo* (DELEUZE, 1999b, p.64. Itálico do autor).

O novo monismo, devido à compreensão da contração de um tempo único, leva à desconfiança de que estaríamos retomando as diferenças de grau e intensidade ao pensarmos em graus de contração. O que se abandonou ao afirmar que a intuição, quando divide o misto, possibilita ver a diferença de natureza, pois como na metafísica e na ciência o misto sempre foi mal analisado, via-se somente diferenças de graus onde só há diferença de natureza. Tal pensamento seria um erro, pois como podemos ver com o próprio Bergson (2011, p. 47).

Nossa duração não é um instante que substitui outro instante: nesse caso, haveria sempre apenas presente, não haveria prolongamento do passado no atual, não haveria evolução, não haveria duração concreta. A duração é o processo contínuo do passado que corrói o porvir e incha à medida que avança.

A duração está relacionada com o virtual, por isso não há como dizer que o virtual opera de forma linear: primeiro isso, depois aquilo; e agora assim. Seguindo uma sequência lógica para se atualizar, pois a sua atualização se dá devido ao como a singularidade do corpo envolvido em uma experiência se relaciona com o problema vivido. Mas não se deve pensar que o fato de falar que a singularidade se relaciona com o problema, estamos aqui nos referindo a algo relativo.

Voltando ao nosso exemplo, a criança que não sabe andar de bicicleta não aprende a andar de bicicleta apenas pela relação do seu corpo com a bicicleta, se assim o fosse, todos aprenderiam a andar de bicicleta da mesma forma. Além disso, seria possível dizer o que pode um corpo. Dessa forma, tal “aprendizagem” se dá no modo singular entre as partes notáveis dos corpos envolvidos, juntamente com as informações que circulam.

E se os corpos não são iguais, o das crianças e o das bicicletas existentes, no caso do aprender a andar de bicicleta, as informações que circulam também variam de uma experiência a outra. Portanto, a “aprendizagem” se dá por meio da criação e da invenção da singularidade frente ao problema vivenciado. E se não falamos de um relativismo, é porque nos referimos ao *perspectivismo* nietzscheano.

Desse modo, a “aprendizagem” é sempre uma criação/invenção que se dá de forma singular e que possibilita uma atualização. Portanto, a atualização de um virtual é singular e se refere apenas a determinado corpo e para determinada situação, sendo que restará no virtual uma infinidade de possibilidades acerca do mesmo problema, que não foram efetuadas. Como Deleuze e Parnet (1996, p. 179) definem: “A filosofia é a teoria das multiplicidades. Qualquer multiplicidade implica elementos reais (actuels) e elementos virtuais. Não existe um objecto puramente real”.

## 1.7. Devir Nietzsche em Deleuze

Vale a pena lembrar que um corpo não é um estado de coisa, uma representação, mas sim um universo de possibilidades ainda não realizáveis. Nesse ponto, torna-se necessário compreender a influência que Nietzsche exerce sobre o pensamento de Deleuze, que concebe a sua própria filosofia como a Teoria das Multiplicidades. Sendo que:

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõe nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tão pouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem a partir das multiplicidades. O princípio característico das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singulares*; a suas relações, que são *devires*; a seus acontecimentos, que são *hecceidades* (quer dizer individualizações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos *livres*; a seu modelo de realização, que são *rizoma* (por oposição ao modelo de árvore); a seu plano de composição, que são *platôs* (zona de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, que constituem *território e graus de desterritorialização* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8).

Acerca da multiplicidade o próprio Deleuze (2018a, p. 12) afirma “A filosofia de Nietzsche só é compreendida quando levamos em conta seu pluralismo essencial. E, na verdade, o pluralismo (também chamado empirismo) e a filosofia são uma única coisa”. Na passagem, ao se referir em pluralismo, é possível perceber que ele tem a mesma conotação de multiplicidade. O que nos leva a pensar dentro de uma antropologia filosófica positiva<sup>20</sup>.

Isso se dá porque dentro de uma multiplicidade não é possível compreender que exista uma instância superior à vida que a negue e a deprecie. Esta instância seria a responsável por dar sentido e valores à vida. Nietzsche se opõe veementemente a esse pensamento, pois para ele os valores e os sentidos da vida estão na própria vida e seriam eles constituídos a partir dos pequenos acontecimentos.

O acontecimento é um conceito que Deleuze irá se apropriar do estoicismo antigo, para ele tal conceito estaria ligado ao domínio das palavras, isto é, da lógica, portanto, “ele não é um ser e nem suas propriedades, mas o que é dito ou afirmado do ser” (BRÈHIER, 2012, p.33). Mas o que é dito ou afirmado não é uma simples abstração e muito menos uma idealização. Mas sim um vestígio que restou do encontro entre corpos. Sendo que os corpos

---

<sup>20</sup> É possível conceber a existência de duas antropologias filosóficas distintas - uma é chamada de antropologia filosófica negativa, que irá conceber o homem a partir de sentido e valores que são atribuídos por uma instância superior a vida. É considerada negativa não por uma questão qualitativa, mas sim por negar a vida. São representantes desse pensamento Platão, Agostinho, Descartes, Hegel, entre outros. Já a antropologia filosófica positiva concebe que o sentido e os valores da vida são dados pela própria vida, a partir das experiências vividas pelos homens.

que se encontraram serão sempre descritos por um substantivo e o vestígio será sempre expresso por um verbo<sup>21</sup>.

Mas apenas as palavras, isto é, o domínio da lógica, não bastava para Deleuze, ele irá unir a lógica com a física dos próprios estoicos antigos, trazer o corpo para compor com as palavras o conceito de acontecimento, pois o que se é exprimível só o é devido a um encontro, portanto ambos coexistem. Como podemos ver:

Quando o fogo esquentava o ferro em brasa, por exemplo, não se deve dizer que o fogo deu ao ferro uma nova qualidade, mas que o fogo penetrou no ferro para coexistir com ele em todas as suas partes. [...] não são realidades novas, outras propriedades, mas apenas atributos. Assim, quando a navalha corta a carne o primeiro corpo produz sobre o segundo não uma propriedade nova, mas um atributo novo, o do ser cortado. O atributo, falando propriamente, não designa nenhuma qualidade real; branco e preto, por exemplo, não são atributos, nem em geral qualquer epíteto. O atributo é sempre, ao contrário, expresso por um verbo; isso quer dizer que ele não é um ser, mas uma maneira de ser, o que os estoicos denominam, na sua classificação de categorias, um *hábito*. (BRÉHIER, 2012 p.32).

O que possibilita compreender que “O acontecimento está, portanto dos dois lados ao mesmo tempo, como aquilo que, na linguagem, distingue-se da proposição, e aquilo que, no mundo, distingue-se dos estados de coisas” (ZOURABICHVILI, 2004. p. 7). Dessarte, o acontecimento está diretamente relacionado com o conceito de experiência, como geradora de novos possíveis.

“O possível não preexiste, é criado pelo acontecimento. É uma questão de vida. O acontecimento cria uma nova existência, produz uma nova subjetividade (novas relações com o corpo, o tempo, a sexualidade, o meio, a cultura, o trabalho...)” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 119). Portanto, poderíamos dizer que a experiência é de extrema importância também para a constituição de um sentido para vida, como para os seus valores.

Para compreendermos melhor a respeito da constituição tanto do sentido como dos valores da vida, é preciso que retornemos a três conceitos fundamentais de Nietzsche, pelo menos, para o pensamento de Deleuze, são eles: o conceito das forças, da vontade de potência e do eterno retorno. Começaremos pelo conceito das forças, que possibilita ele definir o conceito de corpo.

---

<sup>21</sup> Em muitas traduções dos textos do Bréhier, no lugar do vestígio encontra-se a tradução de efeito, sendo, portanto, o corpo que promove o vestígio no outro corpo chamado de causa. Essa escolha nossa de usar a palavra vestígio e não efeito é simplimesnte para evitar qualquer confusão, porque compreendemos que o que Bréhier apresenta é distinto da concepção do princípio da causalidade que vimos no texto e podemos perceber com o próprio Bréhier (2012, p. 33. “todo corpo torna-se assim causa para outro corpo (quando age sobre ele) de alguma coisa incorporal”



### 1.7.1. Forças Ativas e Forças Reativas

Ao trabalhar a concepção de corpo, Nietzsche o definirá como uma relação entre forças dispare. “Nada mais do que quantidades de forças ‘em relação de tensão’ uma com as outras.<sup>5</sup> [...] Duas forças quaisquer, sendo desiguais, constituem um corpo desde que entrem em relação; por isso o corpo é sempre fruto do acaso” (DELEUZE, 2018a, p. 56)<sup>22</sup>. O que já demonstra que para Nietzsche o corpo não é um invólucro portador de uma alma, ao mesmo tempo que se aproxima da concepção de corpo como um platô.

As quantidades de forças são definidas como forças ativas e forças reativas. As forças *Ativas* são forças dominantes, portanto, superiores. Já as forças reativas são as forças dominadas, desta forma, inferiores. Não devemos pensar que uma é positiva e a outra é negativa, pois, ao falar de forças, falamos de quantidade e não de qualidade. Também não devemos pensar que Nietzsche tentou instalar um novo maniqueísmo, porque como vimos as duas forças compõem um corpo, isto é, elas coexistem. Por conseguinte, se as forças *Ativas* e *Reativas* se relacionam com as quantidades da força, a dominante e a dominada são suas qualidades.

Um exemplo dessa relação de forças é o próprio movimento do corpo, ele seria totalmente desordenado se houvesse apenas as forças *ativas*, mas o que dá limite e orientação aos movimentos são as forças *reativas*; contudo elas não dão o limite e a orientação por conta própria, por serem dominadas, elas obedecem às ordens das forças *ativas*, que são dominantes. Basta imaginar uma dança de balé, para que tenha a graça e a leveza que possui é preciso que as forças *ativas* dominem as forças *reativas* ao extremo para obter o máximo de controle dos movimentos.

As forças *ativas* são afirmações da vida, são a composição do corpo. Poderíamos afirmar que tais forças são as promotoras das experiências, dos pequenos acontecimentos, dessa forma, são as forças *ativas que constituem os sentidos da vida*. São elas que irão afirmar o que pode um corpo, como em Spinoza, o que um corpo pode não está dado de antemão. Sendo assim, as forças ativas são as responsáveis por uma das coisas mais caras

---

<sup>22</sup> É possível perceber uma nota de rodapé na citação numerada por 5, que segue: VP,II, 373.

para o conceito de experiência de Nietzsche, o *arriscar a vida*, como diria Benjamin (1984, p. 25).

Mais uma vez: nós conhecemos uma outra experiência; essa pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos que florescem. Todavia é o que existe de mais belo, intocável e inefável, pois ela jamais será privada do espírito se nós permanecermos jovens. Cada um só vivenciará a si mesmo, diz Zarathustra ao término de sua peregrinação.

Já as forças *reativas* são negativas, não no sentido da dialética nem da qualidade, como já dito, mas no sentido de não se arriscar, da própria preservação da vida e da consciência que é em si reativa. Não obstante, como já dissemos, ela é essencial, pois sem ela não há relação de forças nem tensão, portanto, não haveria corpos. O problema é quando as forças *reativas*, por algum motivo, se sobrepõem às forças *ativas*. O fato delas se sobreporem às forças ativas não altera suas qualidades nem as transforma, isto é, elas não se tornam dominantes. O que não impede que as forças ativas sejam separadas daquilo que elas podem, separa-se o próprio corpo do que ele pode e decompõe-se a vida e as forças *ativas*. Quando decompostas, as forças *ativas* passam a se comportar como se fossem forças *reativas*, juntando-se a elas, e em vez de compor o corpo, de promover e aumentar sua potência de agir, teremos apenas a sua decomposição.

Um bom exemplo de quando as forças *ativas* estão separadas do que podem, é quando alguém se encontra em depressão. Tal corpo está separado do que ele pode, ele não encontra sentido, não encontra mais vontade para nada, é, portanto, um corpo em decomposição, como se tivesse perdido a sua força. Se a decomposição das forças ativas for muito forte, aniquila-se a própria vida.

Mas há outras formas mais sutis as quais as forças *Reativas* operam. Se a decomposição for muito sutil, em nome da sobrevivência, por exemplo, nega-se a própria vida em favor da sobrevivência. Assim sendo, optamos pelo poder ao invés da potência. Quando um corpo não se arrisca e se propõe a viver 150 anos de forma medíocre, consciente, ressentida, torna-se o homem do subsolo de Dostoiévski, cheio de má-consciência e ressentimento. Nesse estado, ele está realmente separado do que o corpo pode, num niilismo passivo.

A força ativa é separada do que ela pode por uma ficção, nem por isso deixa de tornar-se realmente reativa, é exatamente por este meio que ela se torna realmente reativa. Daí decorre, em Nietzsche, o emprego das palavras “vil”, “ignóbil”, “escravo”; Estas palavras designam o estado das forças reativas que se colocam no alto, que atraem a força ativa para uma armadilha,

substituindo senhores por escravos que não deixam de ser escravos (DELEUZE, 2018a, p. 77)<sup>23</sup>

O mesmo ocorre quando Nietzsche refere-se ao homem superior. O que eleva a sutileza das *forças reativas* a sua enésima potência, como nos diz Deleuze: “Existem coisas que o homem superior não sabe fazer: rir, jogar e dançar<sup>63</sup>. Rir é afirmar a vida, na vida, até mesmo o sofrimento. Jogar é afirmar o acaso, a necessidade. Dançar é afirmar o devir e, do devir, o ser” (DELEUZE, 2018a, p. 217)<sup>24</sup>.

Portanto, ele começa a agir ressentidamente. Nietzsche, além de nos demonstrar que o ressentimento não é uma reação, também nos diz que “*reação deixa de ser agida para se tornar algo sentido*” (DELEUZE, 2018a, p. 145. Itálico do autor). No entanto, isso não pode ser compreendido como algo *sentido* a partir de uma realidade sensível, mas como o próprio nome revela *re-sentir*.

Para Nietzsche o homem do ressentimento é constituído por uma operação no subterrâneo, onde as forças reativas se tornam preponderantes e o corpo é afastado do que ele pode. Ademais, ele perde a capacidade do esquecimento, o que caracterizaria a efetuação de um Eterno Retorno do Mesmo. Não se abrindo ao novo, em resposta a um sentimento recorrente, mas constituindo um sentimento segundo a relação de forças diferentes que o determina ao mesmo tempo em que o constituem. E que seria um erro acreditar que

o homem do ressentimento teria uma explicação accidental: havendo experimentado uma excitação forte de mais (uma dor), ele teria renunciado a reagir, não sendo bastante forte para formar uma resposta. Experimentaria então um desejo de vingança e generalizando, desejaria exercer a vingança sobre o mundo inteiro (DELEUZE, 2018a, p. 150.)

É essa consciência que ganha uma memória, devido a sua incapacidade de esquecer, o que também impede o homem do ressentimento de escapar do re-sentir e, assim, viver novas experiências. Isto é, outros sentires:

*A excitação pode ser bela e boa e o homem do ressentimento experimentá-la como tal, ela pode muito bem não exceder a força do homem do*

<sup>23</sup> Observa-se que a concepção que Nietzsche tem sobre o escravo não é a habitual, como podemos ver. “O que Nietzsche chama de *nobre, alto, senhor* é ora a força ativa, ora a vontade afirmativa. O que ele chama de *baixo, vil, escravo* é ora a força reativa, ora a vontade negativa” (DELEUZE, 2028a, p. 73).

<sup>24</sup> É possível observar no final da citação a referência a uma nota de rodapé numerada 63, que segue: “Z, IV, ‘Do homem superior’. O *jogo* ‘Um lance os malogrou. Mas o lance de dados, que importa isso? Não aprendestes jogar e zombar como se deve jogar e zombar!’. A *dança* ‘Mesmo a pior coisa tem boas pernas para dançar: aprendei então vos mesmos, ó homens superiores, a vos manter em vossas pernas certas!’. O *riso*: declarei sinto o riso; ó homem superior, *aprendei* a – rir!’.

ressentimento, este pode ter uma quantidade de força abstrata tão grande quanto a de um outro. [...] O homem do ressentimento experimenta todo o ser e todo objeto como uma ofensa na mesma proporção em que sofre seu efeito. A beleza, a bondade são, necessariamente, para ele, ultrajes tão consideráveis quando uma dor ou uma infelicidade experimentada” (DELEUZE, 2018a, p. 150. Itálico do autor)

Portanto, o homem do ressentimento é incapaz de esquecer, de sentir algo novo, de uma nova experimentação. Então ele re-sente. É o homem da vantagem do lucro, o utilitarista, o passivo. Que apresenta e necessita de sua fórmula (fórmula do escravo). “*Tu és mal, portanto eu sou bom*” (DELEUZE, 2018a, p.154). Nota-se que a sua própria existência se dá a partir da negação, é preciso à existência e a negação de um não-eu para que ele possa existir. Já o senhor diz (fórmula do senhor): “*eu sou bom, portanto, tu és mal*” (DELEUZE, 2018a, p.154).

quem *começa* por dizer “Eu sou bom”? Certamente não quem se compara aos outros, nem quem compara suas ações e suas obras a valores superiores ou transcendentos: ele não começaria... Quem diz “Eu sou bom” não espera ser chamado de bom. Ele chama assim a si mesmo, ele se nomeia e se diz assim, na própria medida em que age, afirma e goza. Bom qualifica a atividade, a afirmação, o gozo que são experimentados em seu exercício (DELEUZE, 2018a, p. 155. Itálico do autor)

### 1.7.2. Vontade de Potência.

Já o segundo conceito é a *vontade de potência*, Nietzsche o irá atribuir à força, um querer interno. Mas esse querer além de ser atribuído à força e ser interno a ela, não faz com que a força venha querer algo, pois o querer também é seu complemento. É por isso que não devemos desconsiderar a força, pois o querer é a principal característica da vontade de potência. Dessa forma, pode-se afirmar que “A força é o que pode e a vontade é o que quer” (DELEUZE, 2018a, p. 68-69).

Se o sentido da vida se relaciona diretamente com o que se pode, o que dá sentido à vida é a força ativa. Já os valores serão definidos pelo que se quer, uma vez que eles não são nada mais que a escolha que decidimos seguir. Portanto, o que se quer, e aprendemos com Nietzsche que se escolhe, é viver. A vontade de potência, o querer, é responsável por compor os valores da vida:

É por todas essas razões, Nietzsche pode dizer que a vontade de potência, não é apenas o que interpreta, mas o que avalia. Interpretar é determinar a força que dá um sentido à coisa. Avaliar é determinar a vontade de potência que dá valor às coisas. Os valores não se deixam, pois, abstrair do ponto de vista de onde tiram seu valor, assim também como o sentido não se deixa abstrair do ponto de vista de onde tira a sua significação. É a vontade de potência como elemento genealógico, que derivam a significação do sentido e o valor dos valores (DELEUZE, 2018a, p.73).

### 1.7.3. Eterno Retorno

E, por fim, o conceito que Nietzsche chama de o *eterno retorno*. Ao invocar o retorno, deve-se saber que “não é o mesmo ou o uno que retornam, mas o próprio retorno é o uno que se diz somente do diverso e do que difere” (DELEUZE, 2018a, p. 64), surgindo no pensamento de Nietzsche o conceito de infinidade do tempo, que juntamente com a diferença, retoma a concepção de devir, elucidando que não existe um devir inicial, primeiro, e nem um devir final, último:

A infinitude do tempo passado significa apenas que o devir não pode começar a devir, que ele não é algo que se tornou. Ora, não sendo algo que se tornou, tampouco é um tornar-se algo. Não sendo algo que se tornou, já seria aquilo que se torna, caso se tornasse algo. Isto é, o tempo passado sendo infinito, o devir teria atingido seu estado final, se tivesse um estado final (DELEUZE, 2018a, p. 64)

Pois, para Nietzsche, uma ação ética nos leva a desejar que retorne infinitamente aquilo que compõe o meu corpo, já que nem a realidade nem o corpo permanecem iguais. Dessa forma, quando falamos aqui de eterno retorno, não seria o eterno retorno do mesmo, mas sim do *eterno retorno da diferença*. Porque por mais que se deseje viver novamente algo que compõe o corpo, não há nada que garante um reviver, é sempre uma nova vivência.

O eterno retorno diz: o que quiseres, queira-o de tal maneira que também queiras seu eterno retorno. Há aí um ‘formalismo’ que subverte Kant em seu próprio terreno, uma prova que vai mais longe, pois, em vez de relacionar a repetição com uma suposta lei moral, parece fazer da própria repetição a única forma de uma lei para além da moral. Na realidade, porém, a coisa é mais complicada. A forma da repetição do eterno retorno é a forma brutal do imediato, do universal e do singular reunidos, que destrona toda lei geral,

dissolve as mediações, faz perecer os particulares submetidos à lei. (DELEUZE, 2006, p. 27).

É por isso que o *eterno retorno* é uma seleção, que não seria completa sem as *forças ativas* que nos possibilita ao corpo dar o sentido, tampouco sem a *vontade de potência* que o possibilita constituir os valores. O fato é que ao relacioná-lo com as forças, ele afirma que o eterno retorno seria a síntese e seu princípio, a vontade de potência (DELEUZE, 2018a), pois é da *vontade de potência* o querer. Embora Nietzsche critique os princípios, por serem, muitas vezes vagos em relação à realidade, o mesmo não ocorreria com a vontade de potência.

Ele gosta de opor a vontade de potência ao querer-viver Schopenhaueriano, a começar pela extrema generalidade deste último. Se a vontade de potência, ao contrário, é um bom princípio, se reconcilia o empirismo com os princípios, se constitui um empirismo superior, é porque ela é um princípio essencialmente *plástico*, que não é mais amplo do que aquilo que condiciona, que se metamorfoseia com o condicionado, que em cada caso se determina com o que se determina. A verdade de potência nunca é, na verdade, separáveis de tais e quais forças determinadas, de sua quantidade, de sua qualidade, de suas direções; nunca é superior às determinações que ela opera numa relação de forças, sempre plástica e em metamorfose<sup>43</sup> (DELEUZE, 2018a, p.68. Itálico do autor)<sup>25</sup>.

Nietzsche realiza neste momento uma inversão crucial para a filosofia e para a multiplicidade, pois ele não se opõe simplesmente a Kant, mas inverte a relação que se dá entre os corpos. Em Kant, as práticas do corpo se dão de forma que se deseja que elas sejam universais, isto é, que sejam seguidas por todos, o que constitui uma moral. De início pode-se perceber que o querer de um corpo não se remete a ele, nem às suas experiências, pois se assim o fosse, como em Nietzsche, seria impossível que todas os corpos quisessem as mesmas coisas.

O problema é que quando se constitui uma moral, há uma disposição em determinar o que o corpo deve fazer. E obviamente que o corpo deve buscar o “*Bem*”, que na filosofia refere-se, quase em sua totalidade, a uma finalidade. Dar-se-á uma finalidade às ações do corpo, que em Kant é determinada pela razão. Devido à revolução copernicana do pensamento realizada por Kant, a razão se encontra no corpo, e se a razão é a mesma para

---

<sup>25</sup> É possível observar no final da citação a referência a uma nota de rodapé numerada 43, que segue: “VP,II, 23: ‘Meu princípio é o de que a vontade dos psicólogos anteriores é uma generalização injustificada, que essa vontade *nao existe*, que, em lugar de conceber as diversas expressões de uma vontade *determinada* sob diversas formas, apagou-se o caráter da vontade, amputando-a de seu conteúdo, de sua direção; e eliminando o caso de Schopenhauer, o que ele chama de vontade é apenas uma fórmula vazia’”.

todos os corpos, todos os corpos chegariam a esse mesmo “*Bem*”. Temos, portanto, uma heteronomia.

Assim, o pensamento kantiano nos possibilita afirmar que o que se tem primeiro é uma moral, que é universal e necessária. E que só depois de se constituir uma moral que é possível falar, conceber ou pensar o desejo do corpo. Uma estética, portanto. Essa realidade faz com que os corpos busquem apresentar-se de forma uníssona, determinada e possível, no sentido do já dado. É por isso que a concepção que se tem da experiência a partir de Kant é sempre entre um sujeito e um objeto.

E como viemos demonstrando, a experiência como portadora de problemas, que se origina a partir de um encontro fortuito entre corpos, no qual eles coexistem e promovem um sobre o outro, vestígios, que são diferenciações de si mesmo, promovendo os corpos, são singulares. Só a partir desse processo é que podemos pensar na existência dos sujeitos e dos indivíduos, que são provisórios, precários e esquecidos. O que demonstra que o querer também é singular.

À vista disso, não é possível que se tenha primeiro uma moral. Na realidade, se existe uma única coisa a qual não se tem, essa coisa é a moral. Pois as práticas dos corpos são singulares, e o que se deseja é o que aumenta a potência de agir, portanto, deseja-se o que afirma a vida. Lembrando que o que determina o aumento da capacidade de agir de um corpo está relacionado com a sua capacidade de afetar e ser afetado. Desse modo, o que vem primeiro é a estética, que é singular, e só a partir dela é que se pode conceber uma ética, sendo essa uma ética da vida. Ao desejar, estamos afirmando a vida.

Uma das principais características do pensamento nietzscheano é a afirmação da vida, pois afirmar a vida é devolver a ela a possibilidade de lhe atribuir sentido e valor, o que se dissocia de qualquer pensamento referente a um absoluto, seja o platonismo, o cristianismo, ou até mesmo o hegelianismo e seu método, a dialética. “O pluralismo tem às vezes aparência dialética; contudo, ele é seu inimigo mais feroz, seu único inimigo visceral”. (DELEUZE, 2018a, p.17). Pois, como Deleuze (2018a, p. 18-19.) afirma.

Nietzsche substitui o elemento especulativo da negação, da oposição ou da contradição, pelo elemento prático da *Diferença*: objeto da afirmação e do gozo. É nesse sentido que existe um empirismo nietzschiano. A pergunta tão frequente em Nietzsche – “o que uma vontade quer?”, “o que quer este?”, “aquele?” – não deve ser compreendida como a procura de um objeto, de um motivo nem de um objeto para essa vontade. O que uma vontade quer é afirmar a sua diferença. Em sua relação essencial como outra, uma vontade faz de sua diferença objeto de afirmação. “O prazer de se saber diferente” o gozo da diferença<sup>25</sup> eis o elemento conceitual novo, agressivo e aéreo, com o

qual o empirismo substitui as pesadas noções da dialética e, sobretudo como diz o dialético, o *trabalho* do negativo. Dizer que a dialética é um trabalho e o empirismo um gozo basta para diferenciá-los<sup>26</sup>.

Sendo assim, quando falamos em experiência dentro da filosofia proposta por Deleuze, tal como a compreendemos, não a reduzimos meramente a uma questão epistemológica, como se costuma pensar ao falar em experiência. Pois há muito mais possibilidades nela do que a apresentada pela concepção tradicional do empirismo, que muito mais separa a experiência do que ela pode, do que demonstra o que ela realmente é. Porque como a moral se define pelo “*Bem*”, a epistemologia se define pela “*verdade*”. Como Nietzsche afirma:

O mundo não é nem verdadeiro e nem real, mas vivo. O mundo vivo é vontade de potência, *vontade do falso* que se efetua sob potência diversa. [...] Viver é avaliar. Não existe verdade no mundo pensado nem realidade do mundo sensível, tudo é avaliação, até mesmo e sobretudo o sensível e o real (DELEUZE, 2018a, p. 233. Itálico do autor).

Isso se dá porque o *ser*, o *verdadeiro* e o *real* em seu caráter “universalizante” opõem-se à vida, negam a vida, são regidos pelas forças reativas, afastando as forças ativas do que elas realmente podem. É, portanto, do *ser*, do *verdadeiro* e do *real* que se deve afastar a vida, para que sua diferença se torne ativa e, dessa maneira, afirmativa.

Afirmar é ainda avaliar, mas avaliar ainda do ponto de vista de uma vontade que goza de sua própria diferença na vida, em vez de sofrer as dores da oposição que ela própria inspira a esta vida. *Afirmar não é se encarregar, assumir o que é, mas libertar, descarregar o que vive*. Afirmar é tornar leve: não é sobrecarregar a vida com o peso dos valores superiores, mas criar valores novos que sejam os da vida, que fação da vida a leve e a ativa. Só há criação propriamente dita a medida em que, em vez de separar a vida do que ela pode, servimo-nos do excedente para inventarmos novas formas de vida (DELEUZE, 2018a, p. 233. Itálico do autor).

#### 1.7.4. A Quem? Como método.

---

<sup>26</sup> É possível observar próximo ao final da citação uma referência a uma nota de rodapé numerada 25, que segue: “BM, 260”.



É a partir da diferença de cada corpo que se deve pensá-lo, a partir de sua capacidade de afetar e ser afetado, para o que aumenta ou diminui sua capacidade de agir que deve se direcionar as atenções, pois é a singularidade que compõe as experiências que torna tão emergencial pensar cada corpo separadamente, sem que se universalize o corpo ou o relacione a estruturas necessárias. Assim, torna-se essencial o método nietzscheano que traz como elemento central a pergunta. *Quem?*

Sendo dados um conceito, um sentimento, uma crença, eles serão tratados como sintomas de uma vontade que quer alguma coisa. O que quer *quem* diz isso, quem pensa ou experimenta aquilo? Trata-se de mostrar que ele não poderia dizê-lo, pensá-lo ou senti-lo se não tivesse tal vontade, tais forças, tal maneira de ser. O que quer quem fala, quem ama ou quem cria? E, inversamente, o que quer quem pretende o lucro de uma ação que não faz, quem apela para o “desinteresse”? E mesmo o homem ascético? E os utilitaristas com seu conceito de utilidade? E Schopenhauer, quando forma o estranho conceito de *negação da vontade*? (DELEUZE, 2018a, p. 102).

Percebe-se que Nietzsche nos apresenta um método que tem como base a pergunta. *Quem?* E não *O que?* Questão que só pode remeter a uma metafísica onde a essência transcenda a ação, a realidade e a vida. Ao perguntar *Quem?* tal método valoriza não apenas o corpo que realiza as ações, mas também as experiências vividas. Os pequenos acontecimentos não se dão apenas por meio das ações, mas também pelo método que afirma a vida. Por isso é importante cartografar, uma vez que estamos operando sobre o querer, a força e a vontade de potência, isto é, sobre a criação do sentido e dos valores da vida.

Quem não é um ato como os demais. Querer é a instância ao mesmo tempo genética e crítica de todas as nossas ações, sentimentos e pensamentos. O método consiste no seguinte: referir um conceito à vontade de potência para dele fazer um sintoma de uma vontade sem a qual ele não poderia nem mesmo ser pensado (nem o sintoma ser experimentado, nem a ação ser empreendida) (DELEUZE, 2018a, p. 102).

O método assim pensado não só deixa de fora qualquer transcendência, como também valoriza a experiência real frente ao problema e como ela se dá, de forma singular. Deste modo, temos um método que não generaliza, que não cria Leis Universais que visam a sua aplicação sobre as pessoas carregando em si um caráter extra moral. O método apresentado por Nietzsche é um método imanente, o qual busca efetuar outros possíveis que ainda não foram realizados. Portanto, um método que se opõe à verdade, ao bem e ao divino.

Isso se dá pelo fato de retomar como base de nossas ações a *intuição*, o *instinto* e o *desejo*, que foram suprimidos em nome de uma instância superior que nega e deprecia a vida, que considera a realidade que temos errada, pecaminosa, que precisa ser regida, governada por essa instância superior, que valorizava apenas o *pensamento*, o *intelecto* e a *razão*, mas que também não significa que esses sejam negados. Eles surgem necessariamente a partir das experiências reais vivenciadas pelo corpo e não devem exercer nenhuma função ou governo sobre ele.

Acreditamos que essa é uma das grandes contribuições que o conceito de Experiência em Deleuze possa trazer. Libertar o corpo para que ele deixe vir à tona fluxos e Desejos, que retome o nômade, o esquizo, o desterritorializado; pois são eles que experimentam, nunca um sujeito, uma pessoa, ou até mesmo um indivíduo. É essa a grande distinção do empirismo proposto por Deleuze, que se inicia no empirismo superior e estaria presente já em Hume, contrário ao empirismo inocente, presente na concepção clássica.

Enquanto o empirismo inocente limita-se à relação direta entre o sujeito e o objeto, nos quais os dados se submetem ou são as próprias ideias, foi através do ceticismo presente em Hume que pudemos ver que há um ultrapassamento desses dados e que é isso que constitui o pensamento/espírito, a razão, as ideias e a imaginação; inclusive é o que constitui também o próprio sujeito e o objeto. Dessa forma, o que a o empirismo inocente considera não passa de um resultado que se dá em uma experiência que lhe é anterior e originária.

Talvez, uma primeira confusão em compreender esse pensamento se dá porque estamos imersos em uma realidade composta por mistos, como vimos em Bergson, e o que conseguimos conhecer é apenas a representação dos mistos, que são as coisas, os produtos e as resoluções. Portanto, nos parece que quando falamos em experiência, estamos convictos de que ela se dá entre sujeitos e objetos. É por isso que é preciso desenvolver outra sensibilidade que não esteja imersa nessa relação pós-experiência.

É nesse sentido que vimos que a intuição possibilita dividir o misto, pois ela nada mais é que um conhecimento imediato. Ela é capaz de perceber a presença, por assim dizer, das tendências, quando uma tendência é contrariada pela outra, gerando uma diferença, o que não conseguimos perceber sem encará-la como um processo de desenvolvimento ou evolução.

A intuição também é importante porque se opõe ao transcendental proposto por Kant, que após Hume, tenta resgatar a Razão, que segundo ele é possibilitada pela consciência. Igualmente, a intuição é importante porque também é resultado da experiência, de maneira que a transcendência não poderia ser um método guiado pela consciência, o que

leva o próprio Deleuze (2002b, p. 10) a afirmar a existência de um campo transcendental, como podemos ver:

O que é um campo transcendental? Ele se distingue da experiência, na medida em que não remete a um objeto nem pertence a um sujeito (representação empírica). Ele se apresenta, pois, como pura corrente de consciência a-subjetiva, consciência pré-reflexiva impessoal, duração qualitativa da consciência sem um eu. Pode parecer curioso que o transcendental se defina por tais dados imediatos: falaremos de empirismo transcendental, em oposição a tudo que compõe o mundo do sujeito e do objeto.

Deleuze demonstrará em sua filosofia que esse campo transcendental, sem sujeito e sem objeto, é o campo de imanência, e quando se há uma experiência e se constitui um sujeito e um objeto, ambos “caem fora” do campo de imanência e constitui-se no campo de transcendência uma consciência do eu. Nota-se que tanto o sujeito como o objeto na realidade são transcendentais e a consciência é apenas um componente do campo transcendental e não sua governadora ou regente.

O que caracteriza que o plano de imanência não possui nenhuma determinação ou teleologia, sendo ele pura potência, ele é indefinido e indeterminado, pois as definições e as determinações são resultado de um ultrapassamento dos dados da experiência. Portanto, pertencem a determinações empíricas e não permanecem no campo de imanência, como as singularidades. Como podemos ver no exemplo que Deleuze (2002b, p.14) dá do *recém-nascido*:

os recém-nascidos são todos parecidos e não têm nenhuma individualidade; mas eles têm singularidades, um sorriso, um gesto, uma careta, acontecimentos, que não são características subjetivas. Os recém-nascidos, em meio a todos os sofrimentos e fraquezas, são atravessados por uma vida imanente que é pura potência, e até mesmo beatitude. Os indefinidos de uma vida perdem toda indeterminação na medida em que eles preenchem um plano de imanência ou, o que vem a dar estritamente no mesmo, constituem os elementos de um campo transcendental (a vida individual, ao contrário, continua inseparável das determinações empíricas).

Assim o corpo pode ser considerado um domínio onde coexistem duas grandezas díspares: uma grandeza indefinida, composta por infinitas possibilidades não realizadas, que tornam o corpo singular e o compõem quando a partir de um encontro aumenta a sua potência de agir; e a outra grandeza que deveria ser composta por um indivíduo que seja provisório, precário e esquecimento, onde os processos de subjetivação acabam por

estratificar os desejos e segmentarizar as linhas, impedindo o fluxo no corpo, afastando-o do que ele pode, diminuindo assim a sua potência de agir. O que decompõe a sua vida.

Essa é a importância de termos percorrido principalmente as “monografias” escritas por Deleuze, pois os filósofos e os pensamentos que elas trazem nos possibilitam compreender os conceitos que compõem o seu pensamento e a sua filosofia. Do mesmo modo, quando trazemos os conceitos de virtual e atual, torna-se fácil a compreensão das grandezas que coexistem no corpo, o que, por sua vez, nos permite compreender a importância da capacidade de afetar e ser afetado.

E se pudéssemos definir o que é a experiência para Deleuze, entre tantas coisas que ela pode ser, como, gênese do sujeito, do objeto, da consciência, do pensamento/espírito, da razão e da própria imaginação, ela é a portadora de um problema, de pequenos acontecimentos e a promotora da diferença. Não que ela se refira diretamente ao futuro, ou realize uma síntese de tempo, mas ela promove um diferenciar ao experimentarmos a nós mesmos. Dessa forma podemos afirmar:

A experiência nada mais é que uma causa produtora.

## 2. APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

Pensar uma educação que se daria *na e pela* experiência, tendo como base o conceito de experiência para o filósofo francês Gilles Deleuze, que acabamos de ver, diferenciaria por natureza, senão de toda, pelo menos, de quase toda educação que se pensou e se praticou até então. Pois, como vimos, ela não se dá, entre um sujeito e um objeto. O que lhe garante logo de início uma outra epistemologia daquela comumente dialogada e discutida na educação.

Pois, quando falamos em *Experiência* como prática da educação, não importa o segmento, é comum que as pessoas relacionem tal afirmação com o que se chama *Pedagogia Diretiva*, uma vez que seu pressuposto epistemológico é *empirista*. Para tal pressuposto, o núcleo da educação, ou processo *Ensino e Aprendizagem*, é sempre o *professor*, o qual é detentor do conhecimento. Dessa forma cabe ao professor transmitir o conhecimento para o *aluno*.

Na *Pedagogia Diretiva* o aluno é a parte passiva do processo epistemológico, isto é, o sujeito depende do objeto para que o conhecimento se constitua. Como pudemos ver no *Empirismo* proposto por Locke, para o qual o aluno seria a *tábula rasa*, a *folha em branco*, ou a *cera disforme*, onde se inscreverá o conhecimento por meio da experiência. A *Pedagogia Diretiva* serviu como base para fundamentar o que se chama hoje de *Educação Tradicional*.

Obviamente que se pode pensar em uma experiência dentro da *Pedagogia não Diretiva*, uma vez que o seu pressuposto epistemológico é o *Apriorismo*, epistemologia desenvolvida por Kant, que uniu as estruturas *Inatas* ao homem – *Racionalismo* – com as impressões sensíveis – *Empirismo* – como produtoras do conhecimento. Mas, como vimos a *Revolução Copernicana do Pensamento* proposta por Kant, que possibilitou localizar a razão no sujeito, levou a uma valorização do intelecto, que juntamente com a tomada da consciência sobrepôs as próprias relações sensíveis.

Na *Pedagogia não Diretiva*, o núcleo da educação, ou processo *Ensino e Aprendizagem*, passa a ser o aluno, uma vez que ele é portador da razão e, por isso, passa a agir diretamente na construção do próprio conhecimento. Nesse pensamento, o Sujeito, dotado da razão, não depende mais do objeto para obter o conhecimento, pois este lhe mantém sob uma certa submissão, enquanto a razão o torna capaz de questionar o objeto e absorver as suas características, criando em si, o que chamamos de *Imagem Mental*.

Ainda dentro dessa análise epistemológica, frente aos modelos pedagógicos e seus pressupostos epistemológicos, é possível encontrar a *Pedagogia Relacional*, que possui como pressuposto epistemológico o *Construtivismo*. Embora compreendamos que o construtivismo só foi possível a partir de Kant, que, ao afirmar que a razão está no sujeito, possibilitou que ele tivesse um protagonismo na constituição do conhecimento.

É importante frisar que embora seja possível afirmar que exista um protagonismo do sujeito tanto na pedagogia não diretiva como na pedagogia relacional, tal protagonismo se distingue frente à validação do conhecimento constituído. Isso se deve ao fato de a pedagogia não diretiva compreender a razão como universal, e, por sermos todos dotados de razão, a validade do conhecimento só se dará frente ao crivo da crítica, pois ele só será verdadeiro se todos os sujeitos chegarem racionalmente à mesma conclusão, caracterizando assim, uma heteronomia.

Dessa forma, o sujeito pode até ter um protagonismo na construção do seu conhecimento, mas ele não é autônomo, pois depende dos outros para comprová-lo. Para Kant, não importa o que o sujeito pensa, desde que comunique as suas ideias aos demais, com o objetivo de passá-las pelo crivo da crítica, pois só assim, mediante os outros, que o conhecimento é posto à prova e levado ao aperfeiçoamento. Isto é, o sujeito é protagonista a ponto de questionar o objeto e apreender as suas principais características, constituindo assim seu próprio conhecimento, o qual, por sua vez, precisa da validação de terceiros, o que não torna o sujeito autônomo.

É essa a diferença do *apriorismo* para o construtivismo, aqui pensado dentro da *Psicologia Genética* de Piaget ou pelo modelo Sócio Histórico de Vygotsky. Se não trabalham com o conceito de experiência expresso, trazem para o pensamento conceitos como jogo simbólico e brinquedo, sobre os quais apresentam diversas investigações frente ao conceito de experiência, pois muitas vezes aparecem relacionados, se não como sinônimos, como complementos e conjuntos. Experiência, jogo e brinquedo.

As vivências frente à experiência, ao jogo e ao brinquedo possibilitam ao *sujeito* uma *autonomia*, pois o resultado não se vincula diretamente com a razão, mas sim com a relação que ele constitui com o *objeto*. Em tal pressuposto epistemológico não há um núcleo da educação, ou do processo *ensino e aprendizagem*, uma vez que temos uma relação. Assim sendo, o sujeito e o objeto são os responsáveis pela construção do conhecimento.

O que temos a partir da pedagogia relacional é uma educação que diferentemente da pedagogia diretiva e da pedagogia não diretiva é que ela não possui o objeto – professor – e nem o sujeito – aluno – no centro do processo de “ensino e

aprendizagem”. O que temos, como o próprio nome denuncia, é uma relação entre o sujeito e o objeto, na qual o processo “ensino aprendizagem” passa a ser relativo a tal relação.

Não apresentaremos e nem trabalharemos aqui as abordagens específicas em cada teoria pertencente aos pressupostos epistemológicos aqui citados, pois não é o objetivo da pesquisa, iremos apenas demonstrar a partir de tais pressupostos que a educação que se pratica hoje no Brasil em caráter oficial, tendo como base nossa prática docente, que se inicia em 1998, juntamente com os documentos oficiais, principalmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), distingue-se de uma educação da experiência<sup>27</sup> que aqui proporemos, além de não trazer nada de novo aos corpos, pois trabalham com a representação. Começaremos com a BNCC.

## **2.1. Base Nacional Comum Curricular**

A construção do texto da BNCC se deu por intermédio de uma rede de diálogos na comunidade educacional e seguiu a exigência formulada no interior de um debate a partir de documentos referentes à educação, são eles: “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009); e Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014)” (BRASIL, 2016, p. 25), que além de apontar a necessidade de um “documento de caráter normativo” (BRASIL, 2016, p. 26) como a própria BNCC se denomina, tem como objetivo atuar diretamente no plano político pedagógico de cada instituição escolar.

Esse percurso e caráter da BNCC, cuja elaboração apresenta-se em três versões, sendo a terceira definitiva, não só reserva um lugar especial para a Educação Infantil, como também dentro do debate educacional vem a acompanhar os avanços e conquistas da Educação Infantil frente à Educação Básica dentro do quadro nacional.

Esses avanços e conquistas tiveram como ponto de partida a Constituição Brasileira de 1988, documento no qual afirma-se que a Educação Infantil é dever do Estado e direito de todas as crianças. A partir daí, pode-se almejar um lugar melhor para as crianças que até então não eram contempladas dentro de uma esfera educacional. Não podemos desconsiderar a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente frente a este quadro.

---

<sup>27</sup> Ao nos referirmos em uma educação da experiência estamos falando de uma educação que se dá *na e pela* experiência

Nas últimas décadas, a área da Educação Infantil vem consolidando uma nova concepção sobre como educar e cuidar de crianças pequenas em instituições educacionais, assegurando a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Essa concepção busca romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a (BRASIL, 2016, p. 56).

No entanto, levaram-se oito anos a partir da criação da constituição brasileira até a efetivação no papel<sup>28</sup> da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, pois essa efetivação só se deu em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e mesmo assim não lhe garantiu nenhum currículo. É exatamente este o ponto que marca o início do debate que culminará na elaboração da BNCC (2016). Ainda a respeito da cronologia dos documentos norteadores da educação infantil, foi só em 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, que foram apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Doravante, apenas em 2013, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a Educação infantil foi incluída na definição da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

Embora a Educação Infantil tenha um lugar “cativo” no texto da BNCC, ela segue os mesmos eixos norteadores que os outros segmentos da Educação Básica. Tais eixos visam a assegurar em cada seguimento os direitos e objetivos de aprendizagem, que por sua vez seguirão indicação proposta pela UNESCO ao definir que “objetivos de aprendizagem se referem à ‘especificação a ser alcançada ao término de um programa ou de uma atividade educacional [...]. Também é possível especificar objetivos de aprendizagem para uma lição, um tema, um ano ou todo um curso’” (BRASIL, 2016, p. 26).

Ao apresentar os Direitos e Objetivos, encontramos uma grande complicação, pelo menos para nós, pois a BNCC “apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização” (BRASIL, 2016, p. 25). Desse modo, ao organizar a educação em etapas, o documento pré-estabelece um ponto de partida e um ponto de chegada, o qual todos os corpos que ali se encontram, devidamente divididos em faixas etárias, devem atingir para obter o

---

<sup>28</sup> Sabemos que na prática, cada sistema de ensino deve utilizar o tempo que lhe foi dado para adaptar-se às novas regras. Muitos dos profissionais que atuavam com a educação infantil não eram educadores e mesmos os educadores que começam a atuar na Educação Infantil desde então, em muitos lugares, tiveram/têm uma longa briga para que seus direitos como educadores sejam respeitados.



mesmo desenvolvimento e a mesma capacidade de respostas aos desafios estipulados por cada etapa, promovendo assim o seu desenvolvimento.

Mesmo que a BNCC deva ser compreendida como um balizador, ela representa uma imposição vertical não só nas práticas educacionais como também que se insere no próprio corpo, não só pelo fato de serem documentos normativos, mas principalmente por privilegiar práticas relacionadas ao pensamento e à linguagem, por seu caráter conteudista e, partindo deles, o desenvolvimento de competências e habilidades, que estão de antemão estabelecidos em sequências etárias, independente das relações que se estabelecem na unidade escolar. Inclusive quando se propõe a trabalhar com os Campos de Experiência, como é o caso da Educação Infantil.

## 2.2. Contribuições Italianas para a Educação Infantil

Pois estes, os *Campos de Experiências* para a prática educacional, são a grande novidade da BNCC para Educação Infantil. Trata-se de conceito originário de documentos oficiais italianos como prática para a Escola da Infância (nossa Educação Infantil), são eles: “*As novas orientações para a nova escola da Infância*” cuja ideia central nos é apresentada no texto ““*Campos de experiência educativa*” do documento “*As novas orientações para a nova escola da Infância*’ (1991)” (MIUP, 2015a). Além do documento “*Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução*” (MIUP, 2015b).

São dois documentos que apresentam características distintas de se pensar a Educação Infantil na Itália, como podemos ver no próprio nome, pois o primeiro refere-se a *Orientações*, documentos que buscavam em sua época uma centralidade e tinham como objetivo o trabalho de programas. Já o segundo refere-se a *Indicações*, que visava uma autonomia da unidade escolar em que cada qual segue as suas necessidades (social, econômica) para pensar o seu currículo. Os Campos de Experiência se fazem presentes em ambos os documentos<sup>29</sup>. Contudo, ao longo dos anos, eles foram se modificando de acordo com os documentos que se sucederam. A versão tomada como base para a elaboração da BNCC foi a de 2012.

---

<sup>29</sup> O segundo Documento é de 2012, bem mais recente que o primeiro, cuja publicação data de 1991. O que também não significa que o segundo documento veio substituir o primeiro, pois entre os dois há diversos documentos que se sucedem. Um exemplo é que o documento de 2012 veio substituir o documento de 2007, que por sua vez substituiu o de 2004.

Uma advertência que já estava presente desde o primeiro documento “*As novas orientações para a nova escola da Infância*”, é que as práticas educacionais pautadas em cada Campo de Experiência devem ser trabalhadas com todas as crianças sem exceção, e nunca por intermédio de uma avaliação, tendências ou interesses. Deve-se escolher qual é o Campo que se irá trabalhar com cada criança:

Indicam-se os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, os setores específicos e individualizados de competência nos quais a criança confere significado às suas múltiplas atividades, desenvolve a sua aprendizagem, adquirindo também instrumental linguístico e metodológico; persegue as suas metas formativas na concretude de uma experiência que se desenvolve dentro dos limites definidos e com os seu constante e ativo envolvimento (MIUP, 2015a, p. 247).

O que os Campos de Experiência já em seu primeiro documento evidenciam é uma característica conteudista e de valorização da linguagem, mesmo dizendo ou tratando de práticas ligadas à experiência em sua metodologia, além disso, “é necessário estabelecer pontos específicos de chegada, percursos metodológicos e indicadores de avaliação, valorizando a sua capacidade e potencialidade” (MIUP, 2015a, p. 248).

Desde sua origem, tal proposta visa a inserir a avaliação na Educação Infantil, pois se tem uma padronização dos corpos determinado os pontos de chegada. É possível estipular o caminho percorrido por cada corpo, isto é, uma vez estipuladas as práticas educacionais, espera-se que todos os corpos sejam capazes de atingir a meta programada para cada faixa etária.

Sendo que, ao surgir, tais campos nos são apresentados por seis distinções que lhes caracterizam e os tornam independentes uns dos outros: i. *O Corpo e o Movimento*; ii. *Os Discursos e as Palavras*; iii. *O Espaço, a Ordem e a Medida*; iv. *As Coisas, O tempo e a Natureza*; v. *Mensagens, Formas e Mídias*; vi. *O eu e o outro*.

É importante frisar que embora o conceito de Campos de Experiência surja para nós no documento de 1991, não podemos afirmar que ele foi elaborado especificamente para tal documento, por mais que seja possível observar uma influência do pensamento de Loris Malaguzzi (1920-1994), sem descartar a conceituação de *experiência* de John Dewey (1859-1952) e do pensamento de Jean Piaget (1896-1980), no que tange a sua compreensão de Jogo Simbólico. Mas seria de Battista Borghi e Luigi Guerra a formulação dos Campos de Experiência. Como podemos ver em Zuccoli (2015a, p. 209).

Aqui é útil inserir uma formulação que encontramos no *Manual de didática para a creche*, de Battista Borghi e Luigi Guerra, que assim afrontam o tema “campos de experiência”:

Propomos um *itinerário formativo* para a criança através da individuação de *cinco campos* correspondentes a outros tantos mundos cotidianos de experiência da criança com idade entre zero e três anos: *A percepção e o movimento; O gesto, a imagem, a palavra; Os problemas, as provas, as soluções; A sociedade e a natureza; O eu e o outro.*” (BORGHI; GUERRA, 1992, p. 160)

Assumindo assim os “campos de experiência” como “mundos cotidianos de experiência da criança”, podemos compreendê-los como a predisposição de ambientes específicos por parte dos professores, que permitem possíveis ações de descoberta por parte das crianças<sup>30</sup>.

Desta forma, podemos considerar que com a divisão dos campos de experiência e sua aplicabilidade, que se dá a partir da experiência em cada campo, fica possibilitada a realização por parte das crianças de articulações por meio de práticas que as levam a trabalhar em si questões importantes para a sua formação. Sobre isto, o documento de 1991 nos apresenta quatro articulações possíveis.

Uma dessas possibilidades parte dos encontros que as crianças realizam. Esses encontros são responsáveis por levá-las ao desenvolvimento afetivo e emotivo, podendo expressar as emoções e os sentimentos, canalizando a agressividade em prol de construir coisas positivas, valorizando a empatia, a amizade, em ambos os sexos, sem “induzir nem reforçar estereótipos de gênero” (MIUP, 2015a, p. 268).

Outra articulação possível é relacionada ao desenvolvimento social que parte do conhecimento da organização da sociedade, abrangendo o conhecimento do ambiente cultural e de suas tradições e suas ligações com o passado. Nessa articulação se trabalhará a educação multicultural, proporcionando a criança, o conhecimento, o reconhecimento e a valorização da diversidade, “é útil que o professor se detenha cuidadosamente sobre os elementos de semelhança que tornam comum as exigências próprias de cada ser humano e sobre os elementos de diferenças encontradas nas diversas respostas culturais” (MIUP, 2015a, p. 269), sendo que suas expressões devem estar claras para as crianças.

A terceira articulação refere-se às práticas das crianças, isto é, ao desenvolvimento ético-moral, responsável por levá-las a pertencer à determinada comunidade e aceitar os seus valores. Tal aceitação leva-as à dignidade e às construções saudáveis das relações interpessoais, o que lhes daria autonomia e responsabilidade. Nesse conceito a educação deve “ser entendida como um adestramento moral não-forçado, que leva desde a

---

<sup>30</sup> A citação presente em nossa citação refere-se a seguinte obra. BORGHI, Battista Q. & GUERRA, Luigi. *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Roma-Bari: Editori Laterza, 1992.

simples descoberta da existência do outro, e da adaptação a sua presença, ao reconhecimento respeitoso dos seus modos de ser e das suas exigências” (MIUP, 2015a, p. 270).

A última articulação que o documento traz refere-se à atitude correta frente à religiosidade, seja frente a uma crença pessoal, seja frente aos não crentes, completando o multicultural presente em uma cultura multiconfessional. Assim, as experiências vividas devem ater-se a “particular referência àquelas mais diretamente ligadas à vivência subjetiva e ambiental da criança, oferecem uma ampla gama de ocasiões úteis para individualizar os conteúdos das atividades.” (MIUP, 2015a, p. 271).

Já o segundo documento italiano “*Indicações Nacionais para o Currículo da Escola da Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução*” (MIUP, 2015b), especificamente no Capítulo *A Escola da Infância*, apresenta-nos uma compreensão mais objetiva acerca da experiência, pois não propõe apenas consolidar a própria prática da experiência no fazer da criança, mas de que maneira, a partir da própria experiência, a criança pode atingir as *Competências* indicadas por ela. Sendo que a busca das *Competências* é a marca que caracteriza o novo documento. Nota-se que as articulações possíveis que as crianças podem fazer com a sua realidade dão lugar às *Competências* que elas podem adquirir. Como podemos ver.

Adquirir competências significa brincar, movimentar-se, manipular, ter curiosidade, perguntar, aprender a refletir sobre a experiência por meio da exploração, da observação e do confronto entre propriedades, quantidades, características, fatos; significa escutar – e compreender – narrações e discursos, contar e recontar ações e experiências e traduzi-las com marcas pessoais e compartilháveis; ser capaz de descrever, representar e imaginar, “repetir”, com simulações e jogos de papel, situações e eventos com linguagens diferentes (MIUP, 2015b, p. 48).

Não é só a inserção das *Competências* que distancia um documento do outro, além da sua própria natureza, há também o cuidado com a construção do próprio texto. É o que se evidencia na utilização constante do conceito *repetição* no documento de 2012, que se dá em diversos momentos no texto, conceito que caracteriza e define o próprio conceito de *Experiência*. Seja em seu contexto *pessoal*, no qual a repetição se dá em uma circunstância determinada, ou na brincadeira e jogos, seja no contexto *objetivo*, isto é, na aferição de algo que foi conhecido pela criança. O que não elimina o caráter conteudista e nem a possibilidade de realizar uma avaliação.

E se as experiências são as responsáveis pelas articulações das competências a serem trabalhadas nas crianças, podemos afirmar que tais competências são relativas aos

Campos de Experiência. Assim como as repetições, aqui também mencionadas, presentes em cada Campo, de modo que cada um carrega toda uma intencionalidade que lhe é particular. E se vimos que é possível averiguar a aprendizagem, é porque cada campo possui um início e um final esperados. Desta forma, as possibilidades já estão dadas anteriormente às vivências das crianças.

Agora, uma vez que o fazer das crianças se dá pelos Campos de Experiência, as práticas da Escola da Infância devem girar em torno dos Campos de Experiência, seja pelas práticas dos docentes, como podemos ver em “Os professores acolhem, valorizam e estendem às curiosidades, as explorações, as propostas das crianças e criam ocasiões de aprendizagem para favorecer a organização daquilo que as crianças vão descobrindo” (MIUP, 2015b, p.54), seja pela administração escolar que é responsável pelo ambiente de aprendizagem.

o espaço terá que ser acolhedor, quente, bem cuidado, orientado pelo gosto estético, expressão da pedagogia e das escolhas educativas de cada escola. O espaço falará bem das crianças, de seus valores, de suas necessidades de jogo, de movimento, de expressão, de intimidade e de sociabilidade, por meio da ambientação física, a escolha de móveis e objetos concebidos como um lugar funcional e aconchegante (MIUP, 2015b, p.54).

### **2.3. Campos de Experiência na Educação Infantil Brasileira.**

Já no Brasil, os Campos de Experiência surgem como uma proposta política para Educação Infantil, fazendo-se presente na BNCC, cuja constituição do texto se deu por intermédio de uma rede de diálogos frente à comunidade educacional brasileira. As contribuições puderam ser ofertadas diretamente no site do MEC (Ministério da Educação e Cultura), posteriormente coletadas e analisadas por uma equipe de especialistas em Educação contratados pelo ministério<sup>31</sup>.

Vimos que sua origem se deu em uma articulação dos documentos oficiais que se inicia em 1996 com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e culmina no *Plano Nacional de Educação* de 2014, o qual atuaria no plano político pedagógico como norteador

---

<sup>31</sup> A Base Nacional Comum Curricular possui três versões, sendo que a utilizada por nós aqui para análise e comentário é a segunda versão, uma vez que ela complementa o que já havia na primeira versão e a terceira e última é uma versão enxuta, isto é, não traz em si as discussões teóricas que presentes na segunda versão. Utilizaremos a terceira versão apenas para nos referir às nomenclaturas, quando for preciso.

em cada unidade escolar. A versão final da BNCC foi publicada em 2016, suprimindo praticamente toda a conceituação teórica presente na segunda versão.

Na BNCC, no que se refere à prática, a Educação Infantil está dividida em três fases, agrupadas segundo faixas etárias. São elas: “Bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)” (BRASIL, 2016, p. 45). No entanto, o texto não considera essas fases um sistema de seriação ou ano, como acontece nos demais seguimentos da Educação Básica.

Embora a Educação Infantil esteja dividida em três fases, não podemos afirmar que cada fase possui um foco específico (processo característico da seriação), pois em cada uma delas é preciso que se atinjam os *direitos de aprendizagem* presentes na BNCC, tendo como orientações os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Tal processo se dará a partir dos mesmos direitos assegurados a criança, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que são: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*.

Uma vez estabelecidos os direitos, os avanços e as conquistas da Educação Infantil, no que diz respeito aos documentos oficiais, os Campos de Experiência foram dados a ela como “herança” italiana. Obviamente não se realizou uma cópia fidedigna dos documentos italianos da Escola da Infância citados acima, pois aqui no Brasil todas as nossas marcas e clichês educacionais já existentes foram incorporados a eles.

Embora seja nítida a permanência da influência de Dewey presente no texto italiano, ao se tratar da experiência, o mesmo não ocorreu com a influência da Psicogenética de Piaget, que foi substituída pelo pensamento Sócio-Histórico de Vygotsky. Ademais, se renomeou assim nossos cinco Campos de Experiência. i. O Eu, o Outro, o Nós; ii. Corpo, Gestos e Movimentos; iii. Traços, Sons, Cores e Formas; iv. Oralidade e Escrita; v. Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (BRASIL, 2016).

“Os **Campos de Experiências** constituem um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses, quando certas experiências, por ela vivenciada, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes” (BRASIL, 2016, p. 64). O que possibilitou atribuir a experiência, como é compreendida pela BNCC, seja capaz de atribuir aos corpos saberes divididos entre conteúdo e patrimônio cultural, buscando atuar frente a três grandes centros do conhecimento, que são: O *conhecimento*, as *práticas sociais*, e, por fim, as *múltiplas linguagens*. Como podemos ver:

- i. O Eu, o Outro, o Nós.

É na interação com outras crianças e adultos que as crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar. Conforme vivem suas primeiras experiências de cuidado pessoal e outras práticas sociais recíprocas na família, na instituição educacional ou na coletividade, constroem percepções e perguntas sobre si, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se com os demais. (BRASIL, 2016, p. 68).

## ii. Corpo, Gestos e Movimentos

O corpo expressa e carrega consigo não somente características e físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, a etnia ou raça, a classe, a religião e a sexualidade. O corpo e revela nossa singularidade em relação ao outro, nossa identidade pessoal e social. Com o corpo – por meio do olhar, do tato, da audição, do paladar, do olfato, das sensações, da postura, da mímica, dos movimentos impulsivos ou coordenados, dos gestos - as crianças, desde bebês, exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural (BRASIL, 2016, p. 71).

## iii. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com quem interagem, apropriando-se da primeira língua (língua materna/nativa/línguas de socialização). Associado ao olhar, a postura corporal e aos movimentos do bebê, o choro se constitui, pela interpretação do outro, em uma primeira linguagem oral, uma importante linguagem para a comunicação. Além do choro, para se comunicar com outras pessoas, os bebês empregam vários recursos vocais, gestos e olhares, ampliando seu repertório vocal, a medida em que o outro responde a ele. Assim, as palavras são apropriadas pela criança e se tornam seu veículo privilegiado de pensamento e comunicação (BRASIL, 2016, p. 74)

## iv. Traços, Sons, Formas e Imagens.

“As crianças constituem sua identidade pessoal e social nas interações que estabelecem com diversos atores sociais, durante as quais elas aprendem a se expressar, por meio de múltiplas linguagens, como as artes visuais, dança, música e teatro” (BRASIL, 2016, p. 77).

## v. Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

As crianças são curiosas, observadoras e buscam compreender o ambiente em que vivem, suas características, suas qualidades, os usos e a procedência

de diferentes elementos da natureza e da cultura com os quais entram em contato, explorando-os e criando explicações sobre o “como”, o “quando” e o “porque” das coisas. Desde bebês, elas podem perceber o próprio corpo, o espaço que ocupam, os tempos (no pular corda, nas brincadeiras e nas músicas ritmadas) e podem construir sua consciência corporal (sentir sua respiração, o pulsar e as batidas do coração, os sons e os ruídos do corpo e da natureza, as sensações de calor, frio, seco e molhado, as transformações e manifestações do seu corpo como as dores e as excreções (BRASIL, 2016, p. 80).

Tais Campos de Experiência passam a ser os meios das ações e das práticas da criança no interior da Educação Infantil, que se repetirão em cada uma das fases acima descritas, sendo que eles “darão origem aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2016, p. 46) Embora cada um deles esteja presente em cada fase, sua atuação será diferenciada de acordo com as necessidades específicas de cada uma das faixas etárias previstas para Educação infantil.

O que se é possível deduzir dos Campos de Experiências, apenas lendo suas nomenclaturas, é logo assumido pela BNCC. Fica evidente em diversos momentos do texto que a Educação Infantil não será uma introdução ao Fundamental ou mesmo será pensada frente as suas características e necessidades. No entanto, não nos parece ser bem assim, pois como podemos ver:

Os campos de experiências da Educação Infantil se traduzem, no Ensino Fundamental e Médio, em áreas do conhecimento. Essa diferenciação se deve à sistematização dos conhecimentos, que se amplia à medida que avança o processo de escolarização, pela inclusão de componentes curriculares diversos no currículo da Educação Básica (BRASIL, 2016, p. 46).

Essa definição dos campos, como se faz presente não só em suas nomenclaturas, mas em suas descrições, evidencia-nos um caráter que os Campos de Experiência apresentam, uma espécie de Pré-História das Áreas do Conhecimento. Isto é, os Campos de Experiência são como uma sala de estar, a antessala das disciplinas. Que coloca a educação infantil a reboque da Educação Básica.

Observa-se a que Educação Infantil ganha um currículo que supostamente se propõe a trabalhar com as práticas das crianças de modo que elas possam assimilar os valores e preceitos pautados nas práticas da linguagem e pensamento que constituem o fazer da Educação Básica. O que desqualifica as próprias práticas das crianças, não só por não valorizar o seu fazer, mas por excluí-lo por completo dos demais segmentos da Educação



Básica. Pois ao invés de valorizar o fazer, introduzem nele *o que e como* se deve responder ao processo educativo que o sucede.

Dessa forma, diante da desvalorização do próprio fazer da criança presente nos pré-supostos dos campos de experiência desde a sua origem, como vimos acima em Borghi e Guerra, os campos são então compreendidos como “*mundos de experiência da criança*”. O que faz com que o cotidiano das crianças não passe de uma mera preparação para o que a própria criança não é, uma vez que não se refere diretamente ao que ela cria, mas sim a um futuro.

Além disso, eles marcam claramente o caráter recognitivo do processo educacional da Educação Básica brasileira, assumindo assim que o conhecimento segue um caminho lógico de acumulação de conteúdo, que é preciso que haja um conhecimento prévio para que se possa advir outro conhecimento, por assim dizer, complementar e superior. Que com a inserção da Educação Infantil ao Ensino Básico tais características marcam presença também em seu currículo.

O currículo na Educação Infantil acontece na “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (DCNEI, Art. 3o). Isto é, as experiências das crianças são elementos importantes para a seleção dos conhecimentos a serem mobilizados para ampliar as suas vivências e aproximar o conhecimento sistematizado daquele expresso na vida cotidiana (BRASIL, 2016, p. 60).

Esse caráter da Pré-História das áreas do conhecimento que a Educação Infantil assumiu mediante BNCC nos leva a crer que temos uma educação que assume toda uma postura reativa frente à criança, simplesmente por ela ser criança, sem realmente valorizá-la. Pois, como vimos, ao trabalhar com a experiência, valoriza-se tudo - a linguagem, o pensamento, o conhecimento, a avaliação, etc; menos a própria experiência. Trabalha-se com áreas do conhecimento, sem trabalhar com as áreas do conhecimento, seria-se sem seriar, valoriza-se o pensamento e a linguagem, sem trabalhar práticas exclusivas do pensamento e da linguagem; que ocorre em nome de um ideal, isto é, o Campo de Experiência.

Isso só é possível porque podemos observar nitidamente que tal proposta presente na BNCC, ao conservar a concepção de Experiência presente em Dewey e uni-la com a concepção sócio-histórico, opera uma junção do pressuposto epistemológico da pedagogia não diretiva presente na filosofia de Dewey, conhecido como escola nova, nesse

caso não pelo *apriorismo* de Kant, mas sim pelo pragmatismo, com a pedagogia relativa do construtivismo representado pela concepção sócio-histórico.

Portanto, a concepção de experiência que consiste nos Campos de Experiência se dá mediante um sujeito e um objeto, isto é, não se refere a uma experiência real, mas a uma experiência possível. Carrega-se a experiência de conteúdos, estipulados a uma faixa etária, criando assim um ponto de saída e um ponto de chegada. O que possibilita que se espere de todos os sujeitos envolvidos na prática educacional o mesmo desenvolvimento e a mesma capacidade de respostas entre todos os corpos inclusos em determinado ciclo, estipulados pela faixa etária.

Portanto, cria-se um sujeito capaz de responder de forma adequada e esperada as questões presentes em cada Campo de Experiência, uma vez que tais parâmetros possibilitam que sejam avaliados frente ao objeto que já lhe é determinado. Caso o resultado da avaliação seja negativo, processos disciplinares poderão atuar sobre o corpo da criança - redigem-se relatórios, indicam-se acompanhamentos especializados conjugados, como fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia e, em alguns casos, a própria psiquiatria.

Observa-se também que ao dicotomizar a experiência possível em campos, foram lhe dadas funções e utilidades, isto é, acrescentaram-lhe uma teleologia, tornando o processo educacional um organismo. Acontece que o organismo sedentariza o próprio sistema que lhe constitui, estratificando os desejos e segmentarizando os corpos de forma binária, circular e linear. O que separa o corpo do que ele realmente pode.

Por mais que o discurso presente na BNCC se propõe a trabalhar, de certa forma, com que a criança possa “oferecer de melhor”, isto é, *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*, esse “melhor” só é aceito dentro de uma concepção propriamente etária e restrita, uma vez que ele é previamente estipulado e prescrito para cada ciclo, compondo assim, juntamente com o conteúdo, as experiências possíveis presentes nos campos de experiência. Pois só assim tal corpo desenvolverá as competências e habilidades que já lhe estão estabelecidas de antemão.

Esse procedimento possibilita, além de avaliar, significar as práticas das crianças, constituindo padrões e modelos a serem esperados e seguidos pelos demais corpos que compõem a Educação infantil. Dessa forma, o processo educativo não valoriza o que o corpo realmente poderia, aliás, suprime o que o corpo realmente pode, não por incapacidade, mas por impor-lhe um caminho, um processo no qual ele só pode reproduzir-se aos resultados esperados. É algo como se ao operar um conto de fadas, se prosasse uma educação de metáforas.

Nota-se que na BNCC o tratamento da Educação Infantil parte de práticas que são imanentes às crianças, como vimos; *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*. Mas, ao inserir um sujeito e um objeto, realiza uma transcendência, pois como vimos, tanto o sujeito como o objeto só surgem quando se ultrapassam os dados de uma experiência, isto é, a BNCC ultrapassa as práticas das quais ela se compõe: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*.

É, a partir desse ultrapassamento, dessa transcendência, que se torna possível propor as experiências possíveis presentes em cada campo, que estarão presentes no planejamento. Esse, por sua vez, antecede o próprio processo educacional, sendo pensado por alguém de fora das práticas a serem vivenciadas. Conseqüentemente, o que ele traz em seus objetivos também transcende as suas práticas, que é formar um adulto que se apresenta de forma dócil, útil e produtivo.

E, como vimos, os campos de experiência carregam em si duas fortíssimas influências, uma é o seu caráter sócio-histórico, que traz para seu interior a experiência como processualidade do próprio ensino na Educação infantil, e a localiza em campos previamente determinados, portadores de conteúdo, história e cultura, os quais irão significar as experiências vividas pelas crianças. Assim, as experiências possíveis passam a ser mais que funcionais e utilitárias dentro do processo, mas também determinantes. Uma vez que os campos de experiência passam a ser a causa da própria aprendizagem, que se torna o seu efeito.

Já a segunda grande influência que os campos de experiência nos trazem é o pragmatismo da escola nova presente no pensamento de Dewey, que opera perfeitamente a experiência como portadora de um conteúdo que a validará como experiência. Tal afirmação se evidencia na própria introdução de sua obra: *Experiência e Educação*, pronunciada por Hall-Quest (1971, p. XIII).

O estudo científico guia e aprofunda a experiência, mas essa experiência somente será educativa na medida em que se apóia sobre a continuidade do conhecimento relevante e na medida em que tal conhecimento modifica ou “modula” a perspectiva, a atitude e a habilitação do aprendiz ou aluno. A verdadeira situação de aprendizagem tem, assim, dimensões longitudinais e transversais. É simultaneamente histórico e social. É ordenada e dinâmica.

Mesmo que se argumente aqui que a experiência vinculada ao conhecimento é uma herança dos empiristas modernos tentando fundar um método verdadeiro de se constituir o conhecimento, iniciado com Francis Bacon e seu método dedutivo, que traz como principal

passo a generalização, não podemos negar que tal processo acompanha a educação desde Locke e também faz presença em Dewey.

É esse processo de generalização que possibilita que a mesma experiência possa ser vivida por todas as crianças presentes na educação infantil, ele parte do mesmo princípio que possibilita a comprovação científica por intermédio da experiência. Embora dito processo e todos os que propõem a trabalhar com a experiência na educação tenha ignorado o que Agamben (2005, p. 26), anunciou:

A comprovação científica da experiência que se efetua no experimento – permitindo traduzir as impressões sensíveis na exatidão de determinações quantitativas e, assim, prever impressões futuras – responde a essa perda de certeza transferindo a experiência o mais completamente possível para fora do homem: aos instrumentos e aos números.

É essa transcendência, “para fora do homem”, que irá modelar toda a experiência que se deva praticar nos campos de experiência, pois, como vimos, ela associa à própria experiência as competências e habilidades que lhe foram atribuídas de antemão, esperando que a solução seja contemplada por todos. De maneira que as variações e diferenças sejam aceitas apenas se não influenciam a solução esperada, assim, o que seria considerado variável, pode ser descartado sem comprometer o sistema de ensino-aprendizagem.

Isso só é possível por meio do processo de generalização presente no próprio empirismo e de onde resultam as experiências possíveis, como acabamos de ver. O que também está presente na compreensão de experiência proposta por Dewey, para o qual a experiência deverá apoiar-se em conhecimento relevante. Portanto o conhecimento existe antes da própria experiência. Tal pensamento possibilita que as práticas dos campos de experiência excluam qualquer processo singular e de criação dos corpos envolvidos, como se dá em qualquer empirismo ingênuo.

A troca ou a substituição dos particulares definem nossa conduta que corresponde à generalidade. Eis porque os empiristas não se enganam ao apresentar a idéia geral como uma idéia em si mesma particular, à condição de a ela acrescentar um sentido de poder substituí-la por qualquer outra idéia, particular que lhe assemelhe sob a relação de uma palavra (DELEUZE, 2006, p. 19).

Se no trabalho com a Educação infantil, com a criança, com o aluno, a generalização permite que se troque os particulares de uma experiência, o resultado obtido será imutável. Isto é, o conhecimento se repetirá em todos os envolvidos nessa experiência. Pode-se esperar então que todos obtenham a mesma resposta, conseqüentemente estabelecendo um padrão.

Será por intermédio do caráter impessoal da experiência que se dará e se validará um conhecimento. Ele será o resultado das repetições da realidade sensível, responsável por manter relação restrita entre o sujeito que apreende e o objeto do conhecimento. Assim os sentidos e as repetições frente aos Campos de Experiência não são apenas fundamentais para a constituição da subjetividade das crianças, mas também do conhecimento por ela constituído.

Face ao exposto, pudemos perceber que a experiência se aproximou da educação mais efetivamente a partir do pensamento iluminista de Locke (o que caracteriza a pedagogia diretiva), mas não foi a única compreensão que se teve da experiência. Pois foi a partir da concepção kantiana de experiência presente no *apriorismo* (o que caracteriza a pedagogia não diretiva) que se possibilitou na filosofia a compreensão de um construtivismo, no qual o sujeito passou a ser o protagonista da sua própria aprendizagem.

Assim, é certo que o protagonismo do sujeito na construção do conhecimento iniciou-se por intermédio de Kant, no entanto, nesta concepção, ele só se dá de acordo com a heteronomia, o sujeito depende da confirmação racional de terceiros para validar sua aprendizagem. Parte-se da premissa de que todos são capazes de chegar ao mesmo conhecimento simplesmente pela racionalidade natural da qual os seres são dotados. Mas o protagonismo só ganhou autonomia a partir do construtivismo presente em Piaget e Vygotsky, para quem o sujeito, além de protagonista, é também autônomo de sua aprendizagem. Ela é relativa de acordo com a sua relação com o objeto (o que caracteriza a pedagogia relativa). Que realmente está presente na BNCC.

É esse protagonismo autônomo presente no pensamento de Vygotsky, juntamente com o pragmatismo apresentado por Dewey, que possibilitará inserir o conteúdo no sujeito por intermédio da experiência, pois um conhecimento tem que apresentar uma certa relevância para todos que vivenciam ou vivenciarão as mesmas experiências, sendo essa relevância, ou praticidade, que validará tal conhecimento (o que enquadra-o na pedagogia não diretiva).

Dessa forma, tornou-se possível unir a compreensão sócio-histórica, presente no pensamento de Vygotsky, com o pragmatismo da nova escola proposto por Dewey, o que

possibilitou que a BNCC, no que se refere às práticas da Educação Infantil, adaptasse os campos de experiências, que regem as Escolas da Infância na Itália, à nossa realidade. O que fez com que a experiência passasse a “reger” as atividades e os fazeres dos corpos que compõem a Educação infantil.

Trazer a experiência para a prática da educação, como acabamos de ver, não é nenhuma novidade, mesmo organizando-a em campos de experiência, principalmente por não trazer nada de novo no que se refere à própria experiência que segue pautada num empirismo inocente, como vimos. Isto é, uma concepção de experiência que se dá a partir da relação entre um sujeito e um objeto, portanto, que se dá frente às experiências possíveis.

O que permite que a BNCC seja pensada a partir do conteúdo e não da própria experiência, pois é a prática da generalização que respalda toda essa concepção de experiência. Tudo que ela pode oferecer já é possível, uma vez que já foi efetuada. Portanto, tudo já está dado na realidade. Basta lembrar que o sujeito e o objeto considerados aqui, assim como a consciência e a razão que o organizam, dando função e utilidade à experiência possível, *são frutos transcendentais de uma experiência real*, que escapa à generalização.

Pois “ao contrário, vemos bem que a repetição só é uma conduta necessária e fundada apenas em relação ao que não pode ser substituído. Como conduta e como ponto de vista, a repetição diz respeito a uma singularidade não permutável, insubstituível” (DELEUZE, 2006, p. 19). Essa é uma das grandes contribuições que podemos encontrar em Deleuze quando se trata da experiência, demonstrando e denunciando que ao generalizar os dados de uma experiência, estamos aprisionando a diferença.

Pois o empirismo ingênuo e os campos de experiência para conseguirem operar dentro da experiência possível são obrigados a tratar as semelhanças como igualdade, do contrário, será impossível que se tenha um mesmo resultado, por mais que se repita a experiência, uma vez que, como vimos, toda a repetição possui em si uma diferença, que não é de grau, por menor que ela seja, e sim de natureza, como nos diria Bergson.

#### **2.4. Educação da Experiência (uma educação que se dá *na* e *pela* experiência)**

Portanto, para que se possa pensar uma *educação da experiência*, como propomos, é preciso realizar uma operação como a do pintor descrito por Deleuze (2007, p. 19). “Com efeito, seria um erro acreditar que o pintor trabalha sobre uma superfície em

branco e virgem. A superfície já está investida virtualmente por todos os tipos de clichês com os quais se torna necessário romper”. Dessa forma, se torna necessário romper com os clichês vigentes na educação, não os atuais, mas principalmente, os virtuais.

Sabemos que tal operação se torna extremamente difícil, pelo fato de a educação operar por maioria, isso significaria dizer que ela possui doutrina, cultura e história. Para acabar com os seus clichês, então, só será preciso aplicar um processo de “‘minorar’ (termo empregado pelos matemáticos), como impor um tratamento menor ou de minoração, para liberar devires contra a História, vidas contra a cultura, pensamentos contra a doutrina, graça ou desgraça contra o dogma” (DELEUZE, 2010, p.36)<sup>32</sup>.

É preciso pensar a minoria, a *Educação da Experiência* é um devir minoritário. É preciso se opor ao fato majoritário, que se dá pela História, pela cultura, pela doutrina e pelo dogma. A maioria possui modelos, formas, padrões. Seus processos se dão em cima de Ideias, enquanto a minoria rompe padrões, fissa sistemas, quebra modelos. Tal educação é sempre uma educação da superfície, ela provoca conexões, faz rizoma, se dá nos espaços entre, no meio, não discute ideias, as experimentam de forma singular.

Ela instala um outro pressuposto epistemológico, o do *perspectivo*, embora opere por experiência, se diferencia dos demais pressupostos, porque tal experiência se dá sem sujeito, sem objeto e sem o governo da consciência. Aliás são eles que surgem a partir da experiência, são criações singulares, sendo que o sujeito é imanente a um primeiro instante, é precário, provisório e esquecido.

É esse o sujeito da *Educação da Experiência*, um sujeito mínimo<sup>33</sup>, que guarda em si um mínimo de extrato, de formas e funções, para que se possa vivenciar outras experiências, ser atravessado por outros afetos e efetuar outros acontecimentos, é quem realiza a *transvalorização de valores*, não estabelecendo identidades, representações ou verdades Universais e Necessárias. Ele possui *hábitos breves* e está sempre a criar suas formas de se relacionar com o mundo, fazendo, refazendo e desfazendo os seus conceitos.

Tal empirismo proposto por Deleuze tem como partida o empirismo superior de Hume, para o qual a experiência não se restringe apenas a uma epistemologia, como para os demais Empiristas Britânicos, que se baseiam no *caráter impessoal da experiência*; mas como princípio individuante. Isto é, das *diferenças individuantes*. Em Hume também se distingue o *caráter pessoal da experiência*, pois é “uma **experiência** que somente os sentidos

<sup>32</sup> Embora Deleuze aplica esse processo de minorar em outra situação, tal processo se dá frente às realidades maiores constituídas de doutrina, cultura e história, como a própria educação, portanto, não vemos problemas em aplicar o mesmo processo à educação.

<sup>33</sup> O que chamamos aqui de sujeito mínimo, não deve ser compreendido como um sujeito identitário.

fizeram ao acaso dos encontros” (DELEUZE, 2001, p. 86-87). E um encontro é sempre entre corpos, signos, que se encontram fortuitamente, como podemos ver.

Os signos *não têm por referência direto objeto*. São estados de corpo (afecções) e variações de potência (affecto) que remetem uns aos outros. Os signos remetem aos signos. Tem por referente misturas confusas de corpos e variações obscuras de potência, segundo uma ordem que é o Acaso ou do encontro fortuito entre os corpos. Os signos são efeitos: efeitos de um corpo sobre o outro no espaço, ou afecções; efeito de uma afecção sobre uma duração, ou affecto (DELEUZE, 1997. p. 158-159).

Tal forma de compreender a experiência nega por completo a *concepção clássica da experiência* que se dá entre o *Sujeito*, que é *cognoscitivo*<sup>34</sup>, e o *Objeto*, que é *cognoscível*<sup>35</sup>. A partir de Kant se consagrou na filosofia o que podemos chamar de “Construtivismo”. Que só foi possível a partir do método transcendental, que é regido pela consciência. Mas o fato é que Deleuze demonstra, também a partir de Hume, que a consciência é criada a partir da experiência.

Como vimos irá surgir o campo transcendental, que irá possibilitar todo um campo de imanência. O que denominara, portanto, o empirismo proposto por Deleuze como *Empirismo Transcendental*. Ele se dará a partir do princípio da *Multiplicidade*, mais especificamente o da “heceidade sem sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8). “Acreditamos num mundo em que as individualizações são impessoais e em que as singularidades são pré-individuais” (DELEUZE, 2006, p. 17). “Hume apresenta-nos *a experiência* como um princípio que manifesta uma multiplicidade” (DELEUZE, 2001, p. 107. *Itálico do autor*). E reforçado por um pluralismo, como vimos em Nietzsche.

É o *princípio individuante* que se dá a partir da singularidade de cada corpo que experimenta, impossibilita. Logo, o caráter pessoal da experiência atribuiria ao corpo um conceito, como por exemplo, um casal que acabou de ter um filho, o que lhe garantirá o seguinte enunciado. Fulano é pai. Nota-se que se atribui ao corpo o conceito de pai, Tal conceito será como uma palavra de ordem, isso é, ordenará a vida a partir das obrigações estipuladas ao *ser pai*.

Enquanto o caráter pessoal da experiência lhe garante a seguinte sentença: *Fulano tem experiência como pai*. Nota-se em tal afirmação que a experiência o constituiu

<sup>34</sup> Um sujeito cognoscitivo é um sujeito com a capacidade de apreender as características de um *objeto* tornando-se, um sujeito hábil no aprendizado, portanto, um sujeito do conhecimento.

<sup>35</sup> *Objeto* que é *cognoscível*, o que é passível de conhecimento, trata-se da própria realidade a ser captada e reconhecida.



como pai, sujeito identitário e representacional. Mas para que a experiência o constituísse como pai, foi preciso ultrapassar os dados da própria experiência. Isto é, por exemplo, ver um bebê nascer é um evento. Agora, a mãe do bebê ser a esposa do homem é um evento distinto. Neste momento, o sujeito pai só se constituiu porque o sujeito ultrapassou os dados de determinada realidade sensível, ao relacionar o bebê que nasce com a sua esposa.

Nesse exato momento, atribui-se a tal corpo não apenas uma nova identidade, mas toda uma norma social que vai de como se comportar e como tratar uma criança a suas responsabilidades com a família e como tratar a sua companheira, que passa a ser a mãe de seu filho. Dessa forma, apregoam-se ao corpo compêndios, manuais, guias que julgarão publicamente tal corpo em um “*bom pai*” ou um “*mau pai*”.

Podemos observar por este exemplo que o ser pai se constitui da mesma forma como aquilo que se denominará *Educação*, pois estamos cansados de ouvir dizer que “quem educa são os pais, a escola ensina”. Este dito não se refere a uma experiência real, mas sim a experiências possíveis. E, por se tratar de uma relação transcendente, não importa a realidade vivida entre os corpos intitulados como pai e filho, no aqui e agora, mas sim o que se espera, o que se determina dessa relação.

E, se tal sujeito vivenciar novamente o nascer de uma criança, não haverá nenhum problema, pois ele já possui em si a experiência de pai, já sabe e conhece as normas, as funções e as obrigações a serem tomadas. Temos, portanto, uma formatação do corpo perante o conceito de pai. O que vemos é que desde a concepção de tal conceito, se aprisiona a diferença, pois o sujeito já sabe *o que e como* tem que fazer, agir. Ele ignora as realidades que vive e qualquer distinção presente, ignora também que os eventos e os indivíduos são outros e por mais “dessemelhantes” que sejam as coisas que se dão, elas serão tratadas como iguais.

Dessa forma, qualquer proposta que utilize a experiência possível, que se pauta na relação sujeito/objeto como prática, e se determina a partir de conceitos, são incapazes de promover a diferença ou atuarem a partir da singularidade. Assim, como os Campos de Experiência, ao partirem de experiências possíveis e não reais, conceituarão os corpos envolvidos em tal prática educativa, como bons alunos e maus alunos, basta que os corpos não respondam como o devido e o esperado.

Pois, o que a experiência possível esconde é que ela, assim como o sujeito, o objeto e a consciência, são na realidade frutos de um ultrapassamento dos dados de uma experiência real, ou de uma falsa experiência. Se for derivada de uma experiência real, se deve a repetição de experiências semelhantes que foram tratadas como iguais, que possibilita

esquecer que o que se teve da primeira vez foi um ato de criação/invenção singular, como constituiu assim um hábito.

Dessa forma, o hábito possui a capacidade de evocar uma experiência que já ocorreu, portanto, trazendo o passado para o presente vivido, possibilitando que se determine o futuro, pois já se saberia de antemão o que fazer antes mesmo de experimentar, uma vez que o hábito possibilita-nos afirmar que o futuro imita o passado. É dentro dessa concepção que vimos que o que realmente temos não é um conhecimento oriundo verdadeiramente de uma experiência, como proclama o empirismo inocente, que não reconhece esse ultrapassamento, mais sim uma crença.

Isso é devido ao fato de que se acredita em eventos que não foram dados pela experiência, como o conceito de ser pai, ou até mesmo o conceito de aluno; e ao fato de se esquecer toda a criação existente no momento em que o problema se resolveu. Além dessa característica, o hábito pode criar um problema inexistente ao evocar uma experiência que não existiu, criando uma crença ilegítima. O que também pode ocorrer com as repetições da linguagem que criam simulacros de crença.

Sendo de extrema importância salientar também que o hábito surge com a repetição de experiências semelhantes, o que caracteriza um erro, uma vez que para existir foi preciso tratar o semelhante como igual, generalizando assim à diferença. Ignora-se o próprio dado, uma vez que ele é um fluxo, varia de experiência a experiência, de corpo para corpo, de problema para problema. E tudo isso em nome de uma Experiência possível.

Dessa forma, além de produzir corpos e determinar como devem agir, portar, ser etc., as experiências possíveis também criarão e determinarão a realidade, a qual irá determinar e exigir funções e utilidades dos corpos que nela se encontram em nome de uma teleologia, isto é, de uma finalidade que não só se opõe a potência como também a submete ao ato – finalidade – que se faz hegemônico e aos fatos majoritários.

O que seria imanente na prática das crianças - o *conviver, brincar, praticar, explorar, conhecer*, como vimos, será subjugado ou governado pelas práticas transcendentais presentes nas experiências possíveis transvestidas nos campos de experiência, que determinarão como se deve ser e o que se deve esperar do próprio *conviver, brincar, praticar, explorar, conhecer*; e por isso elas serão avaliadas.

É frente a essa realidade que a *Educação da Experiência* destrava a experiência real, a qual, por vivenciar de forma singular o problema de acordo com a maneira que ele se põe frente as suas condições, traz em si como característica o indefinido e o indeterminado. Uma vez que:

Em princípio, toda realidade é concebida como contendo essencialmente um excesso da *potência* sobre o *ato*. É justamente esse excesso de potência sobre o ato que constitui, a nosso ver, o conjunto dos possíveis não realizáveis ou, se quiserem, das certezas condicionais. Por conseguinte, o possível faz parte do íntimo do real, embora ele não seja o real: e esses dois termos são solidários. A inteligência dos fatos exige, portanto, o conhecimento dos possíveis (TARDE, 2007, p. 200).

Dessa forma, a *Educação da Experiência* parte de uma outra ontologia, a que poderíamos chamar de *ontologia da diferença*, por assim dizer, que tem como principal conceituação a univocidade do ser. Vimos em Deleuze que Bergson realiza uma síntese no tempo, do qual se consegue escapar da compreensão binária sem cair num monismo. O que Deleuze chamará de uma unicidade. É essa característica da singularidade que caracteriza o *ser* nessa ontologia.

A *ontologia da diferença* possibilita pensar a prática de uma experiência vivenciada pelo corpo e que permite que ele se diferencie de si mesmo, o que teria como fundamento a Univocidade do ser, pois ela inviabiliza o binarismo e nega o monismo tradicional, o qual impossibilitaria a própria compreensão da diferença. Tal conceito surgiria a partir de uma ontologia pensada por Duns Scot (1266-1308) e como posteriormente podemos ver em Spinoza. Que segundo Deleuze (2006, p. 66-67) seria a única ontologia possível.

Com efeito, o essencial na univocidade não é que o Ser se diga num único sentido. É que ele se diga num único sentido *de* todas as suas diferenças individuantes ou modalidades intrínsecas. O Ser é o mesmo para todas essas modalidades, mas essas modalidades não são as mesmas. Ele é “igual” para todas, mas elas mesmas não são iguais. Ele se diz num só sentido de todas, mas elas mesmas não têm o mesmo sentido. É da essência do ser unívoco reportar-se a diferenças individuantes, mas estas diferenças não têm a mesma essência e não variam a essência do ser – como o branco, que se reporta a intensidades diversas, mas permanece essencialmente o mesmo branco. Não há duas “vias”, como se acreditou no poema do Parmênides, mas uma só “voz” do Ser, que se reporta a todos os seus modos, os mais diversos, os mais variados, os mais diferenciados. O ser se diz num único sentido de tudo aquilo de que se diz, mas aquilo que ele se diz diferente: ele se diz da própria diferença.

Como Spinoza, que compreende Deus como a única substância existente e “constituído por uma infinidade de atributos do qual cada um é infinito em seu gênero. É preciso notar que entendo por atributos por tudo que se concebe por si, de modo que o conceito não envolva o conceito de qualquer outra coisa” (Spinoza, 2014, p. 41). Sendo assim, conhecemos apenas dois desses atributos, o Pensamento e o Extenso, isto é, o corpo.

\*É o que permite Deleuze falar que o ser é o mesmo, mas não as modalidades. Assim, a diferença se dá a partir do *Modo* em que os atributos se apresentam. Mas esse *Modo* de se apresentar carrega em si um caráter de indefinido e indeterminado, o que, dessa forma, impossibilita o atributo ser definido por tal *Modo*. Essa diferenciação se dá a partir da potencialidade de cada atributo.

Dentro dessa chave de pensamento, o que irá definir um corpo não é o modo em que ele se apresenta, mas sim a sua potência, que em Spinoza nada mais é que a capacidade de afetar e ser afetado. E se o afeto se dá a partir de um encontro, a experiência real passa a ganhar uma importância dentro da Univocidade. Pois é através dela que se consegue realizar o mapa dos afetos e assim ter o conhecimento dos afetos que o corpo é capaz.

Ainda, segundo o próprio Spinoza e segundo Nietzsche (MARTINS, 2009), o conhecimento dos afetos é o mais potente de todos os afetos. Uma vez que não se deixa ao acaso as relações do corpo, é possível saber quais são os seus alimentos e quais são os seus venenos, o que atribuiria ao corpo uma atitude ética, pois possibilitaria o corpo agir de forma a potencializar-se.

Assim, a *Educação da Experiência* frente aos problemas vivenciados pelo corpo possibilita que ele encontre, crie e invente singularmente uma solução que aumente a sua potência, de forma que lhe permita diferenciar-se de si, criando-lhe outras formas de existência, uma vez que ele se apresentaria apenas como um *sujeito mínimo*, capaz de efetuar outros devires, engendrar novos acontecimentos, vivenciar outras possíveis.

Entendido desta maneira, o conhecimento é útil ao corpo até o momento em que ele lhe servir, pois a partir de uma diferenciação novos conhecimentos se darão, o que possibilita compreender que um corpo não é definido pelo *Modo* como ele se apresenta, visto que este seria apenas o estado da coisa, o produto, uma resolução. Isto é, a expressão do misto como um universo de possibilidades não efetuadas em via de devir.

E se um corpo se define pela capacidade de afetar e ser afetado, pela capacidade de efetuar outros possíveis, quanto mais potencializarmos um corpo, maior é a capacidade dele de efetuar novos possíveis, de devir novos mundos. Do mesmo modo, se a experiência real possibilita o conhecimento necessário para potencializar um corpo, é a *Educação da Experiência* a mais potente de todas.

Logo, não faz sentido pensar numa educação que tenha como eixos principais as práticas sobre a linguagem e o pensamento. Pois a BNCC valoriza tais práticas, mesmo no que tange a Educação Infantil, ao propor trabalhar com os *campos de experiência*. E não se

trata de um trabalho apenas como formas de planejamento e políticas pedagógicas, mas também como práticas da própria experiência.

Não que negamos a linguagem e o pensamento, mas ambos surgem a partir das experiências reais, e não são anteriores a elas, assim, eles são apenas componentes como todos os outros componentes que surgem da mesma experiência, não tendo em si nenhum valor superior nem transcendente frente aos demais componentes. São todos resultados que dependem da forma singular que o corpo resolverá o problema.

Dessa forma, também não cabe dividir a educação em segmentos etários, pois a capacidade de solucionar ou não um problema, não se refere a um tempo cronológico, e nem a uma sistematização de ensino que se dá pela reconhecimento. A solução se dá a partir da capacidade que o corpo tem de afetar e ser afetado. Do mesmo modo como o seu determinante é sempre a singularidade do corpo frente ao modo com que esse problema se dá e de acordo com suas condições.

O que também caracterizaria a *Educação da Experiência* como uma educação na qual suas práticas se dão *no* corpo e *pelo* corpo, nada o transcende, são práticas imanentes, que potencializam o corpo e operam uma outra ontologia, como diria Zourabichivili (2016, p. 31) “que só conhece devires, acoplamentos transversais ou desvios mútuos, coincide com a declaração de um campo de experiência liberto da tutela de um sujeito (pois ninguém sabe de antemão ‘o que pode um corpo’)”.

Mas para que se consiga efetuar tal *Educação*, além de acabar com todos os clichês da Educação, é preciso lhe impor um *processo de minorar*. É de extrema importância à percepção que a experiência real opere sob uma outra relação tempo e espaço. Assim, ela se dá no “*aqui*” e “*agora*”, sem determinações, sem funções, sem utilidades ou sem finalidades.

Pois quando falamos “*aqui*”, estamos nos remetendo a um espaço, diríamos que um “espaço quase”, que não nos assegura nada, como nos diria os estoicos antigos. “Utilizando uma imagem de Peter Sloterdijk, é a criança que sopra bolas de sabão ou bolhas de ar, remetendo-nos a um espaço “quase” sem objetividade e sem estabilidade” (FIGUEIREDO, Fernando Padrão; PIMENTEL, José Eduardo. *In* BRÉHIER, 2012, p. 12). Tal espaço é mais um território que opera por metaestabilidade<sup>36</sup>, como as bolhas de sabão nos são apresentadas por Alberto Caeiro (*in*. Fernando Pessoa, 1998, p. 224).

*As bolas de sabão que esta criança  
Se entretém a largar de uma palhinha*

---

<sup>36</sup> O conceito de metaestabilidade utilizado aqui foi cunhado pelo filósofo francês Gilbert Simondon, já mencionado anteriormente.

*São translucidamente uma filosofia toda.  
Clara, inúteis e passageiras como a natureza,  
Amiga dos olhos como as cousas,  
São aquilo que são  
Com uma precisão redondinha e aérea,  
E ninguém, nem mesmo a criança que as deixa,  
Pretende que elas são mais do que parecem ser*

*Algumas mal se vêem no ar lícido  
São como a brisa que passa e mal tocam nas flores  
E que nós sabemos que passa  
Porque qualquer cousa se aligeira em nós  
E aceita tudo mais nitidamente.*

Já o “agora” refere-se ao tempo, ao tempo indefinido e indeterminado, é o tempo do acontecimento, um desvio a-histórico, a duração para Bergson, quando se refere ao corpo, ou, como Nietzsche dizia, *intempestivo*. É um agora-quase. É o tempo da criança, o tempo da infância como diria Heráclito, como nos demonstra Kohan (2007, p. 114).

No fragmento que conservamos com o número 52 (DK) afirma: “O tempo é uma criança que joga um jogo de oposições. De uma criança, seu reino”. “Tempo” traduz aión, que, diferentemente da mais habitual chrónos, alude não a um tempo objetivo, numerável, do movimento natural, mas ao tempo enquanto destino, período de vida humana (Liddell, Scott, 1966, p. 45), o tempo das durações e das intensidades. Neste fragmento se identifica aión com uma criança (país) que joga (literalmente, teríamos que traduzir país como “criancéia”, a ação mais própria de uma criança) um jogo de oposições. E se diz que a criança é rei (basileíe) desse tempo humano, do aión.

É exatamente essa questão temporal que demonstra que uma *Educação da Experiência* não é nenhum pensamento transloucado frente à realidade e muito menos mais uma idealização de um sistema de ensino, pois ela retoma a concepção inicial da escola que se deu na Grécia Antiga, cuja etimologia é *Skholé*, que tem como significado “tempo livre”.

Assim, a escola nasce, entre os gregos, como um espaço com tempo liberado, ou seja, para poder formalmente perder tempo, para liberar o tempo de seus habitantes de outra coisa que não seja o próprio estudo e exercício, na busca da formação de si. De acordo com J. Rancière, como *Skholé*, a escola é um espaço eminente de igualdade: ela estabelece uma divisão pela qual os que estão dentro da escola podem experimentar igualmente o tempo livre, enquanto aqueles que estão fora da escola experimentam o tempo sob a lógica da produção, do capital, do mercado e precisam justificar, em termos de produtividade, seus usos do tempo (KOHAN, 2017, p. 11).

E é dentro dessa lógica capitalista que na modernidade se capturou a escola e se lhe institucionalizou perante o saber pedagógico constituído, instituindo sobre a própria concepção de Skholé um tempo mensurável, sucessivo, progressivo. “*Khrónos* é o tempo do capital, do mercado, e cada vez mais na escola é preciso justificar as produtividades com que se experimenta o tempo” (KOHAN, 2017, p. 11-12).

Que forma melhor de segmentar a escola, temporalmente e espacialmente, pois se o *Khrónos* nos permite a seriação por segmentos etários, é preciso que se estrie o espaço, criando assim salas, que se segmentariza em fileiras, mesas e cadeiras. Rompendo o fluxo, o movimento torna a escola um território sedentário. É por isso que só lhe cabem as experiências possíveis, pois “só conta a experiência passada – E primeiramente, a experiência do passado dentro da escola – e o futuro geralmente o tempo para o qual os alunos são ‘preparados’ na escola, sendo esse outro um futuro dentro da própria escola, na universidade ou no mundo do trabalho” (KOHAN, 2017, p. 12).

Portanto uma educação sem presente, sem o “agora”, destinada a um sujeito, que é sempre um produto, uma resolução de uma experiência que já foi e, uma experiência que necessariamente não existiu e nem foi vivenciada pelo corpo, pois o hábito pode evocar uma falsa experiência e instituir sobre o corpo conceitos, princípios, valores, que vêm não só determiná-lo como também projetá-lo no caso do aluno, um adulto, que seja dócil e útil.

Outro desdobramento que se tem a partir do *Khrónos* é o que atua de forma mais cruel ainda na educação infantil, pois além de aprisionar o tempo *Aion*, o tempo da criança, da infância, submete a “Educação Infantil às exigências dos níveis superiores de escolaridade, padronizando e sequencializando modelos e conteúdos” (KOHAN, 2017, p. 13). É o que podemos ver que ocorreu na BNCC.

A organização dos campos de experiências em cinco tipos distintos lhe deu um aspecto de Pré-história das áreas do conhecimento, pois visam nitidamente em suas práticas assegurar uma sistematização de ensino, que subjuga as práticas da criança e sua potencialidade em nome de uma sequencialização que visa sempre o futuro, onde a criança nunca cabe. O que nos parece é que não constituímos uma escola propriamente, mas sim planilhas. E o que é pior, não impomos as planilhas às crianças, as levamos até as planilhas e lá as abandonamos.

É por isso que além de devolver o tempo da infância à escola, como Kohan (2017) propõe, é preciso retirar o *Khrónos*, pois só assim é possível libertar o *Aion* e estabelecer, ou devolver, à Skholé o que ela realmente pode. Portanto, a experiência real só é

possível fora de uma ordem, como uma exceção do ordinário. É por esse caráter que podemos afirmar que toda *Educação da Experiência* é Extraordinária.



# TESES SOBRE DELEUZE E A EDUCAÇÃO

## I

O que Deleuze possibilita pensar, por intermédio de sua concepção de *Experiência*, é a percepção de que uma Educação da Experiência não requer um sujeito. Pois a Experiência não é a prática de um sujeito, portador de conteúdo, mas sim um encontro fortuito entre corpos. Portanto, a experiência não só o antecede, mas também é a sua gênese. O mesmo se dá na Educação. Por isso podemos afirmar que é um grande erro conceber a Educação pela prerrogativa de um sujeito. Pois para isso é preciso que ela ultrapasse o fluxo do sensível que a constituiu. A Educação é apenas um fruto das experiências reais, as quais ela própria julga constituir. O que a levaria a gerar *crenças* ao invés de conhecimento.

## II

É preciso que surja, primeiramente, um sujeito dos dados de uma experiência, para que esse mesmo os ultrapasse, transcendendo assim a realidade sensível. Mas esse sujeito, se podemos chamá-lo de sujeito, antes de tal ultrapassamento, é um *sujeito mínimo*, pois é precário, provisório e esquecível. Mal chega a constituir-se em um produto, pois logo está entregue a novos afetos, promovendo outros acontecimentos e efetuando devires em um fluxo contínuo de diferenciações. Fazendo-se, refazendo-se e desfazendo-se.

## III

As experiências possíveis se constituem com elementos evocados pelo hábito, possibilitando, por intermédio do conteúdo, estipular ações e respostas padronizadas dos sujeitos, transcendendo a realidade, separando assim, o corpo do que ele realmente pode.

#### IV

As nuances na Educação Infantil não se devem apenas aos seus componentes, mas principalmente à duração das experiências que a constituem.

#### V

A Educação da experiência possibilita o corpo conhecer a sua capacidade de afetar e de ser afetado, tornando o conhecimento o mais potente dos afetos, dando-lhe uma nova ética, que lhe potencializa. Dessa forma, não se deseja o que se aprende, mas se aprende o que se deseja.

#### VI

Por ser a experiência uma prática do corpo, um dos elementos constituintes da Educação é o *querer*. Pois quem se esforça pelo que quer, conhece os seus afetos, aproximando-se assim do que pode o seu corpo, significando a sua própria vida e transvalorizando seus valores. Sendo que o que se quer, o quer também seu eterno retorno.

#### VII

Uma Educação da Experiência não se preocupa com “*O que?*” se ensina, pois não se ensinaria nada. Com “*O que?*” se aprende, pois não se aprende nada. Com “*O que?*” se avalia, pois não se avalia conteúdo. O que temos é uma Educação que não se preocupa e sim que acontece com “*Quem?*” “ensina” com “*Quem?*” “aprende”, e ao avaliar opera sempre pelos desejos de

“*Quem?*” a compõe. Lembrando-se sempre que o “*Quem*”? não se refere a um sujeito, mas a corpos que se encontram.

## VIII

Uma Educação da Experiência é uma Educação afirmativa, pois ela afirma a vida, o fortuito e o devir, o que garante as suas práticas um caráter indefinido e indeterminado.

## IX

Em uma Educação da Experiência não tem nada oculto, muito menos profundidade. Ela não se determina pela relação entre sujeito e objeto. Mas se faz de conexões, linhas e desejos, que fluem e se compõem em superfícies de intensidade.

## X

A Experiência real acontece no “aqui” e “agora”, num “aqui”, espaço “quase” e no agora, em um tempo não linear, sequencial e mensurável. O tempo de tal Experiência é como diz Agamben: uma fratura no tempo Histórico, o intempestivo, não guardando em si uma ordem, um organismo. O que torna a Educação ExtraOrdinária.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. Revisão e tradução de novos textos de Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1210 p.
- AGAMBEN, G. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, 186 p.
- AGAMBEN, G. **O Que é o Contemporâneo? E Outros Ensaio**s. Tradução de Vinícius Nicastro Honesco. Chapecó: Argo, 2009. 92 p.
- BARROS, G. **Da individuação em Simondon ao inventar-se pela Educação Infantil**. Dissertação de mestrado. São Carlos: PPGE/UFSCar, 2015
- BARROS, G. A. **Educação Como Território de Encontros**. Linha Mestra [online] 2014 ano VIII, n. 24, pp. 1429-1432.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984. 120 p.
- BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012. 200 p.
- BERGSON, H. **Matéria e Vida / Henri Bergson textos escolhidos por Gilles Deleuze**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2011. 184p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – 1ª Versão**. Brasília: MEC, Consed, Undime, 2015. 302 p. Disponível em : <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2020
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – 2ª Versão**. Brasília: MEC, Consed, Undime, 2016. 676 p. Disponível em : <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2020
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – 3ª Versão**. Brasília: MEC, Consed, Undime, 2017. 396 p. Disponível em:<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 04 fev. 2020

- BRÉHIER, E. **A Teoria dos Incorporais no Estoicismo Antigo**. Tradução de Fernando Padrão de Figueiredo. José Eduardo Pimentel Filho. Transliteração e tradução do grego de Luiz Otávio de Figueiredo Montovaneli. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012. 111 p.
- CAEIRO, A. Guardador de Rebanhos. In. Fernando Pessoa, **Ficções do Interlúdio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, pp. 215-236.
- DELEUZE, G. Bergson. Tradução de Lia de Oliveira Guarino. In. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1991. pp. 102-117
- DELEUZE, G. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1991. 160p.
- DELEUZE, G. A Concepção de Diferença em Bergson. Tradução de Lia de Oliveira Guarino e Fernando Fagundes Ribeiro. In. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1991. pp. 118-148.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992. 232p.
- DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora. 34, 1997.
- DELEUZE, G. Curso de Agregação: os *Diálogos Sobre a Religião Natural* de Hume. In. **Cartas e Outros Textos**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: n-1 edições, 2018b. pp. 185-193.
- DELEUZE, G. Curso Sobre Hume (1957-1958). In. **Cartas e Outros Textos**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: n-1 edições, 2018b. pp. 121-168.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Roberto Machado. 2. ed. São Paulo: Graal, 2006. 437 p.
- DELEUZE, G. **Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2001. 160p.
- DELEUZE, G. **Espinosa Filosofia Prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002a. 144 p.
- DELEUZE, G. **Espinoza e o Problema da Expressão**. Tradução do GT – 12. São Paulo: Editora 34, 2017. 432 p.
- DELEUZE, G. Espinoza e as Três “Éticas”. In DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora. 34, 1997.
- DELEUZE, G. **A Filosofia Crítica de Kant**. Tradução Fernando Scheibe, Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2018. 94 p;
- DELEUZE, G. **Francis Bacon: lógica das sensações**. Tradução Roberto Machado [et al]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007. 183 p.

DELEUZE, G. **A imanência: uma vida...** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18, 2020 Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079/19291>>. Acesso em 03 fev. 2020

DELEUZE, G. Hume. In. CHÂTELET, F. **História da Filosofia – Idéias e Doutrinas – O Iluminismo. (O século XVIII). Vol. IV.** Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. pp. 59-70.

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido.** Tradução de Luiz Roberto Salinas. Revisão de Mary Amazonas Leite. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. 345 p.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia.** Tradução de Mariana de Toledo Barbosa e Ovídeo de Abreu Filho. São Paulo: n-1 editores, 2018a 256p.

DELEUZE, G. Posfácio à Edição Americana: “Um Retorno a Bergson”. In. **Dois Regimes de Loucos: Textos e Entrevistas (1975-1995).** Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016. pp. 355-358.

DELEUZE, G. Prefácio à Edição Americana de Empirismo e Subjetividade. In. **Dois Regimes de Loucos: Textos e Entrevistas (1975-1995).** Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016. pp. 386-387.

DELEUZE, G. A Propósito de Simondon. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. In. PELBART, P. B.; COSTA, R. (Org.) **Cadernos de Subjetividade: o reencantamento do concreto.** São Paulo: Hucitec, 2003. pp. 120-124.

DELEUZE, G. Prefácio à Edição Americana de Nietzsche e a Filosofia. In. DELEUZE, G. **Dois Regimes de Loucos: Textos e Entrevistas (1975-1995).** Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016. pp. 212-218.

DELEUZE, G. Um Manifesto Menor. In DELEUZE, G. **Sobre Teatro: um manifesto de menos; o esgotado.** Tradução de Fátima Saad, Ovídeo de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010. pp. 25-64.

DELEUZE, G; FOUCAULT, M. Os Intelectuais e o Poder. In FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Tradução de Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012. 431 p.

DELEUZE, G; GUATTARI, F **O Anti-Édipo.** Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010. 559 p.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Maio de 68 Não Ocorreu.** In. Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência – 1º quadrimestre de 2015 – Vol. 8 – nº 1 – pp.119-121. Disponível em. <<http://tragica.org/artigos/v8n1/traducao.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2020.

DELEUZE, G; GUATTARI, F **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia.** Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto. Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995a. 95 p.

DELEUZE, G; GUATTARI, F **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia.** Vol. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995b. 111 p.

DELEUZE, G; GUATTARI, F **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto. Ana Lúcia de Oliveira. Lúcia Cláudia Leão. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996. 119 p.

DELEUZE, G; GUATTARI, F **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997a. 176 p.

DELEUZE, G; GUATTARI, F **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997b. 240 p.

DELEUZE, G. PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água, 1996. 187 p.

DESCARTES, R. O Discurso do Método. Tradução de Enrico Corvisieri. In **Descartes, R. Descartes: Os Pensadores**. São Paulo: editora Nova Cultural, 1999. pp 33-100.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1971, 97 p.

FARIA, A. L. G. “Campo de Experiência Educativa” do documento “As Novas Orientações Para a Nova Escola da Infância”. In FINCO, D; BARBOSA, M. C. S; FARIA, A. L. G. **Campos de Experiência na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro** (ORG). Campinas: Edições Leituras Críticas, 2015. pp. 247-271.

FIGUEIREDO, F. P; PIMENTEL, J. E. Introdução. In BRÉHIER, E. **A Teoria dos Incorporais no Estoicismo Antigo**. Tradução de Fernando Padrão de Figueiredo. José Eduardo Pimentel Filho. Transliteração e tradução do grego de Luiz Otávio de Figueiredo Montovaneli. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012. pp. 7-14.

FINCO, D; BARBOSA, M. C. S; FARIA, A. L. G. (ORG) **Campos de Experiência na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leituras Críticas, 2015. 276p.

HALL-GUEST, A. L. Nota do Diretor da Série Kappa Delta Pi. In DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1971, pp. XXI-XXIII

HERÁCLITO, Sobre a Natureza. Tradução de Wilson Regis In J. C. SOUZA **Os Pré-Socráticos – Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2000. pp 81-116.

HESSEN, J. **Teoria Do Conhecimento**. Tradução de João Virgílio Gallerani Cuter. Revisão de Sérgio Sérvulo da Cunha. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 177p.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986 p.

HUME, D. **Tratado da Natureza Humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais**. Tradução Débora Danowski. São Paulo: Editora Unesp, 2009. 760p.

KAHN, C. H. **A Arte e o Pensamento de Heráclito: Uma edição dos fragmentos com tradução e comentário.** Tradução de Élcio de Gusmão Verçosa Filho. São Paulo: Paulus, 2009. 493p.

KOHAN, W. O. **Infância, Estrangeiridade e Ignorância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 176p;

KOHAN, W. O. Infância e Filosofia. In Manuel Sarmiento, Maria Cristina Soares de Gouveia. (orgs), **Estudos da Infância Educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008. pp 40-61.

KOHAN, W. O. Prefácio: A devolver (o tempo d)a infância à escola. In ABRAMOWICZ, A.; TEBETE, G. **Infância e Pós-Estruturalismo.** São Paulo: Porto de Ideias, 2017. pp. 11-14.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do Entendimento Humano – Os Pensadores.** Nova Cultural: São Paulo, 1988. 214 p.

MARTINS, A. (org). **O Mais Potente dos Afetos: Spinoza e Nietzsche.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 308p.

MEYERS, R. G. **Empirismo.** Tradução de Marcos Penchel. Petrópolis: Editora Vozes, 2017 280 p.

MIUP “As Novas Orientações Para a Nova Escola da Infância”. In FINCO, D; BARBOSA, M. C. S; FARIA, A. L. G. **Campos de Experiência na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro (ORG).** Campinas: Edições Leituras Críticas, 2015a. pp. 247-271.

MIUP, Indicações Nacionais Para o Currículo da Escola da Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução. Tradução de Flávio Soares Junior. In FINCO, D; BARBOSA, M. C. S; FARIA, A. L. G. (ORG). **Campos de Experiência na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro.** Campinas: Edições Leituras Críticas, 2015b. pp. 15-183.

SIMONDON, G. A gênese do indivíduo. In. PELBART, P. P.; COSTA, R. (Org.) **Cadernos de Subjetividade: o reencantamento do concreto.** Tradução de Ivana Medeiros. São Paulo: Hucitec, 2003. pp. 97-117.

SIMONDON, G. **La Individuación.** Tradução de Pablo Ires. Buenos Aires: ediciones La Cebra y Editorial Cactus, 2009. 504 p.

SPINOZA, B. Correspondências Completas. In. SPINOZA, B. **Spinoza: obras completas II: Correspondências Completa e Vida.** Tradução de J. Guinsburg e Newton Cunha. São Paulo Perspectiva 2014 pp26-316.

SPINOZA, B. **Ética.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3ª Edição. Belo Horizonte, 2010. 424p.

TARDE, G. Os Possíveis. In. TARDE, G. **Monadologia e Sociologia – e outros escritos.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2007, pp. 191-233.



ZOURABICHVILI, F. **Deleuze: Uma Filosofia do Acontecimento**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016. 160 p.

ZOURABICHVILI, F. **O Vocabulário de Gilles Deleuze**. IFCH – UNICAMP (digitação e disponibilização eletrônica). Tradução de André Telles. Rio de Janeiro, 2004. 66 p. 109 Disponível em <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>> Acesso em 03 fev. 2020

ZUCCOLI, F. As Indicações Nacionais Italianas: Campos de Experiência e Arte. In FINCO, D; BARBOSA, M. C. S; FARIA, A. L. G. (ORG) **Campos de Experiência na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leituras Críticas, 2015. pp. 199-219.