

Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância

Walter Omar Kohan¹

A infância nos preocupa, como nada na vida. Também na academia. Não há campo disciplinar que não tenha se ocupado da infância: sociologia da infância, filosofia da infância, história da infância, psicologia da infância, literatura infantil e, é claro, educação da infância, educação infantil, este grupo de trabalho. Temos colocado a infância no centro de nossas preocupações. Dentre todas elas, há duas áreas que se mostram mais fortemente ativas: a história e a psicologia. O **dado** não deixa de ser curioso para uma época que procurou decretar – ilusoriamente? - o fim da história e a morte do homem.

Exemplo do peso da história é a dificuldade em **encontrar** um trabalho acadêmico sobre a infância que não mencione ou pressuponha o célebre historiador das mentalidades, Ph. Ariès (1981), e sua tese da invenção moderna do sentimento da infância. A tese acaba instalando-se como verdade naturalizada: a infância “**se torna**” uma invenção moderna. Consideremos apenas um exemplo, tomado do início de palestra apresentada recentemente em mesa redonda de Colóquio Internacional: “Como sabemos, a infância é uma invenção moderna, iluminista, e a possibilidade de entendê-la em sua especificidade nos proporcionou interpretações diversas...”² Chamam a atenção alguns detalhes; primeiramente, que a infância seja considerada uma invenção; segundo, que a invenção seja de “a” infância e não de “uma” infância; terceiro, que essa invenção seja adjetivada de moderna, iluminista; mas o que mais nos provoca é esse início: “como sabemos”, o que naturaliza e torna uma obviedade o que vem depois; o “como sabemos” é sinônimo de “naturalmente”, “evidentemente”, “como todo mundo sabe”. E quando todo mundo sabe ninguém sabe. Quando algo se torna natural ou evidente, deixa de ser pensado. Mau sinal para a infância.

¹ Professor Titular de Filosofia da Educação da UERJ. E-mail: walterk@uerj.br Agradeço o convite de Maria Carmen S. Barbosa e Ana Beatriz Cerisara por me encomendar este trabalho para o Gt de “Educação Infantil – 0 a 6 anos”. Uma versão parcial, aqui modificada, deste trabalho foi apresentada no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (Rio de Janeiro: UERJ, maio de 2004).

² VAZ, Alexandre Fernandes, Infância, escolarização, semiformação. In: *Anais do Colóquio Internacional “Teoria Crítica e Educação”*. Piracicaba, SP: UNIMEP, 13-16 Set. 2004. CD-Rom.

Algo semelhante ocorre com os saberes das ciências “psi” que tomam a própria criança como objeto de estudo. Sabemos muito, cada vez mais, sobre as crianças. Sobre elas apontamos o foco. As estudamos, as orientamos, as sabemos. Sobre tudo, as sabemos. As sabemos primeiramente, heterônomas; depois, autônomas; primeiramente, concretas; depois abstratas; primeiramente, **autocentradas**; depois, solidárias. Agimos em consequência. Dividimos as crianças; as separamos, as antecipamos, as classificamos. As divisões são cada vez mais detalhadas e sofisticadas. Nossa precisão é crescente. O nome deste Grupo de Trabalho é uma amostra: educação infantil, de 0 a 6 anos. Se o movimento continua na mesma linha a faixa será rapidamente percebida como muito ampla e haverá que reduzi-la sucessivamente. O que parecia exagerado torna-se insuficiente. Não falta “massa crítica” que justifique a partição. Ao contrário.

Tempos de infância

Com todas as suas contribuições e avanços, pensemos também em que medida os saberes da história e da psicologia e os dispositivos que deles se derivam têm contribuído para fixar a infância em torno de uma certa temporalidade, seja ela de longa ou curta duração. Séculos, décadas, anos, meses, dias, o que importa é situar a infância e as crianças dentro de uma temporalidade cronológica.

A seguir, vamos problematizar essa temporalização. O faremos olhando aos inícios. Olhemos com mais detalhe para o tempo e, para simpatizar um pouco com os historiadores, consideremos esse momento em que se inventam as palavras e os conceitos para pensar a temporalidade.

Os antigos gregos tinham várias palavras para dizer e pensar o tempo. Uma delas é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. Platão define *chrónos* como “a imagem móvel da eternidade (*aión*) que se move segundo o número” (*Timeu*, 37d). Há um modelo de temporalidade imutável, a eternidade, sem movimento; há um mundo em movimento, o mundo que habitamos; numeramos esse movimento e o chamamos *chrónos*. Aristóteles, preocupado apenas com “este” mundo, define *chrónos*, sem modelo, como “o número do movimento segundo o antes e o depois” *Física* (IV, 220a). O tempo-*chrónos* é, nestas concepções, a soma do passado, do presente e do futuro, sendo o presente um limite

entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, embora vá ser (o futuro). No fundo, o tempo é apenas um limite entre o que já foi e o que ainda não é.

Mesmo que *chrónos* tenha sido a palavra bem-sucedida e comum entre nós, não é a única para designar o tempo entre os gregos. Outra é *Kairós*, que significa ‘medida’, ‘proporção’, e, em relação com o tempo, ‘momento crítico’, ‘temporada’, oportunidade (Liddell; Scott, 1966, p. 859). Uma terceira palavra é *Aión*, a mesma que Platão usa para referir-se à eternidade na citada passagem do *Timeu*; em seus usos mais antigos, *aión* designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva (Liddell; Scott, 1966, p. 45). Se *chrónos* é limite, *aión* é duração.

Um intrigante fragmento de Heráclito (DK 22 B 52) conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que “*aión* é uma criança que brinca (literalmente, “crianças-do”), seu reino é o de uma criança, infantil”. Há uma dupla relação aí afirmada: tempo-infância (*aión* - *paîs*) e poder-infância (*basileie* - *paîs*). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal pode ser pensado como um modo de ser infantil, de criança. Se uma lógica temporal – a de *chrónos* - segue os números, outra – a de *aión* - brinca com os números e infantiliza o movimento.

O fragmento também sugere que a infância não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado que tem como marca uma intensidade. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem **consecutividade**, mas uma intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, é o tempo *aiónico*. E também sugere que a infância, muito mais do que uma etapa da vida, é um reinado, uma potência, uma força vital.

A rebeldia contra o tempo cronológico, e a história dele derivada, é um lugar comum na literatura e na filosofia. Borges, como muitos outros, condenava essa escravidão à história, que chamava um dos “pecados mais graves de nossa época” (1984), tanto que fundou uma revista chamada *Destiempo*. Sonhava, como Platão, com um tempo fora do tempo, instante incomensurável no qual convergem passado, presente e futuro.

G. Deleuze, filósofo francês contemporâneo, distingue também dois modos da temporalidade. De um lado, temos o devir e, do outro, a história (Deleuze, 1992, p. 210-1). A história não é a experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que têm lugar fora da história. A história é a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento. **Portanto**, de um lado **estão** as condições e os efeitos; do outro lado, o acontecimento mesmo, a criação, o que Nietzsche chamava de intempestivo. De um lado, está o contínuo: a história, *chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo: o devir, *aión*, as linhas de fuga e as minorias. Uma experiência, um acontecimento, interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. Por isso o devir é sempre minoritário.

As maiorias não se definem pelo número ou pela quantidade **porque** são um modelo ao qual há que se conformar. As minorias, ao contrário, são potências não numeráveis ou agrupáveis em conjuntos (Deleuze; Guattari, 1997b, p. 174); elas não têm modelo, estão sempre em processo. O dinamismo das minorias, o que libera o devir, é um certo nomadismo (ser nômade é alcançar velocidade, movimento absoluto, pode-se ser nômade sem sair do lugar. Cf. Deleuze; Guattari, 1997b, p. 50-4), um certo fugir do controle, da pretensão unificadora, totalizadora; é uma força de resistência, um “exorcizar a vergonha” (Deleuze, 1992, 212). Por isso o devir, o acontecimento e a experiência são verbos em infinitivo e não conjugados ou substantivos. Por isso a infância ou a criança não são propriamente acontecimentos, mas o devir-criança, o infantil.³

Entre a geografia e a história, Deleuze privilegia a primeira. Assim, sua ontologia é cheia de planos, segmentos, linhas, mapas, territórios, movimentos (Deleuze; Guattari, 1997a, p. 83 ss.). Os seres humanos – como todas as formas da vida – atravessamos simultaneamente espaços cruzados, entrelaçados, opostos. De um lado, estão os espaços da macro-política, o Estado, os segmentos molares, binários por si mesmos, concêntricos, ressonantes, exprimidos pela Árvore, princípio de dicotomia e eixo de concentricidade. De outro lado, os espaços da micro-política, os segmentos moleculares, o rizoma, onde as binaridades vêm de multiplicidades, e os círculos não são concêntricos.

³ Estamos criando este neologismo para evitar o “infantilizar” de sentido usualmente pejorativo. Sandra Corazza é mestre desta criação. Dela são meninar; devir crianceiro; crianceirar; devir-infantil e tantas outras (2003; 2004).

Políticas de infância

Assim, a questão da temporalidade da infância torna-se uma questão de espaço e de **pólis**, política. É claro que a história interessa. Importa perceber a experiência – em sentido foucaultiano – da infância que diversas sociedades afirmam. Assim como no século XVIII e seguintes à infância é objeto privilegiado dos novos dispositivos de saber – poder epocais (De Mais; Pepe, 2003, p. 85), interessa notar as diversas infâncias que se inventam em cada momento histórico e social. Porém, há também algo a-histórico, intempestivo, que não podemos deixar de ver e de pensar e que a história não consegue dar conta.

As distinções entre história e devir, *chrónos* e *aión*, macro e micro-política, podem nos ajudar a pensar essa dimensão intempestiva que habita a infância. Em certo sentido, há duas infâncias. Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância **que** costumamos chamar de “tradição ocidental”, educa conforme os modelos da formação. Essa infância é compreendida como primeira etapa da vida marcada pelo tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares.

Existem também outras infâncias, que habitam outras temporalidades, outras linhas, infâncias minoritárias. Infâncias afirmadas como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. Infâncias que atravessam e interrompem a história, que se encontram em devires minoritários, em linhas de fuga, em detalhes; infâncias que resistem os movimentos concêntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes e totalitários: infâncias que **se tornam** possíveis nos espaços em que não se fixa o que alguém pode ou deve ser, em que não se antecipa a experiência do outro. Espaços propícios para essas infâncias são aqueles em que não há lugar para os estigmas, os rótulos, os pontos fixos.

Habitamos muitos espaços, muitas temporalidades, muitas infâncias. Na seção anterior, destacamos duas possibilidades, dois modos de pensar e afirmar o espaço, o tempo, a infância. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enre-

dam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação da outra. Não somos juízes. Não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último, de dizer como há que se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar.

O conceito de “devir-criança” (Deleuze e Guattari, 1997a, p. 41 ss.) talvez nos ajude. Como acabamos de ver, o devir instaura outra temporalidade, que não a da história. Por isso mesmo, o devir não é imitar, assimilar-se, fazer como um modelo, voltar-se ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo. Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é encontrar-se com uma certa intensidade. Devir-criança é a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados; é algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias (Deleuze; Parnet, 1988, p. 10-15). Um devir é algo “sempre contemporâneo”, criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de mundo.

Devir-criança é um adulto, uma criança, um humano, encontrar-se com aquilo que, a princípio, “não é” para encontrar-se [?]. O artigo indefinido “um” não marca ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro, de qualquer um com qualquer, singular, não particular nem universal. Os devires são sempre minoritários e andam em paralelo: devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível (Deleuze; Guattari, 1997a, p. 11 ss.). Eles têm em comum sua oposição ao modelo e à forma Homem dominante: eles marcam linhas de fuga a transitar, abertas, intensivas: são um convite aberto ao que pode ser no mundo.

Afirma Deleuze que as crianças obtêm suas forças do devir molecular que fazem passar entre as idades (Deleuze; Guattari, 1997a, p. 70) e que saber envelhecer não é manter-se jovem, mas extrair os fluxos que constituem a juventude de cada idade (*ibid.*). Devir-criança é, assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma “involução criadora”, à “núpcias anti-natureza”, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada.

Talvez possamos pensar de novo um outro lugar minoritário, molecular, para a infância, na espacialidade molar e concêntrica da escola; talvez queiramos promover outras potências de vida infantil, outros movimentos e linhas nesse território tão maltratado, descuidado e desconsiderado que é a escola. Nessa tentativa, estão envolvidas questões ontológicas e políticas.

As questões ontológicas dizem respeito à não percepção das forças que fazem com que sejamos o que somos e à ilusão – haverá que qualificá-la de iluminista, antropocêntrica ou moderna? – de que o Homem é o centro do mundo e, portanto, o artesão privilegiado e **autoconsciente** do homem. O mito de Frankenstein, o homem que fabrica o homem, ilustra a ilusão do Homem pseudo-artífice de seu próprio destino e o mito da educação como fabricação (Meirieu, 1996, p. 15 ss.). As questões políticas derivam, em parte, das ontológicas e, a uma só vez, as alimentam: sob os efeitos da forma Homem, no mundo educacional opera toda uma mutilação das forças que poderiam estar a serviço da criação de outros mundos.

Quiçá consigamos afirmar outras políticas para a educação. Há uma política da formação que, de alguma forma, mantém-se inalterado desde tempos imemoriais (Kohan, 2003). Para dizê-lo em poucas palavras, segundo essa forma, educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos do amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades; assim, educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores.

Platão é talvez quem mais nitidamente inaugure essa tradição, particularmente em *A República*. Pensamos, sobretudo, no livro II, aquele da censura aos poemas homéricos e hesiódicos, que não contribuía à propagação de uma divindade verdadeira, perfeita, imutável. Situemos esse livro no projeto da obra: depois de uma discussão sobre o conceito de justiça, no livro I, ‘Sócrates’ e seus interlocutores percebem que não há como não se ocupar e preocupar com a educação da infância, se é que a investigação pretende estabelecer as condições que tornem possível a justiça na *pólis*.

Com efeito, o livro II de *A República* trata, sobretudo, da educação dos guardiões da **pólis** que são, segundo Platão, as melhores naturezas, as mais aptas para cumprir essa função. Tratar de educação permitirá compreender a gênese da justiça e injustiça na **pólis** e

será inevitável se queremos pensar numa *polis* mais bela, justa e melhor. A estratégia adequada para chegar a tal *pólis* é a educação dos guardiões segundo os modelos mais apropriados. Essa intervenção fundamenta-se na idéia de que a educação tem uma importância extraordinária para conduzir alguém até a excelência ou virtude, *areté* (*Ibid.*, II 378e), tanto que toda educação determina uma ordem social: uma boa educação leva a uma ordem justa e uma má educação a uma ordem injusta (*Ibid.*, II 376 c-d). A tarefa começará cedo, desde a sua mais tenra idade porque “o princípio de toda obra é o principal... porque então se forma e imprime o tipo que alguém quer disseminar em cada pessoa” (Platão. *A República*, II 377a-b). De modo que, para educar essas tenras naturezas, será necessário tomar, quanto antes, todos os cuidados necessários, e definir muito precisa e escrupulosamente as formas (os modelos) e também os caminhos que haverão de seguir desde o início de suas vidas. Depois, quando eles se tornarem os reis-filósofos, desde o governo da *pólis*, “educarão” todos os outros habitantes.

O conceito de infância que se desprende dessas passagens é nítido. Ela é uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. A intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobre tudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser. Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos.

Talvez possamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou

o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que promove espaços onde uma criança, ou qualquer outro, pode habitar uma intensidade criadora, disruptora, revolucionária.

Não se trata de nos infantilizarmos, de voltarmos à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo. Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de *aión* e não somente de *chrónos*. Já escolarizamos suficientemente as crianças. O que precisamos é infantilizar a escola. A idéia pode parecer abstrata ou ridícula num país com excesso de crianças não suficientemente escolarizadas como o Brasil. Mas, talvez, é justamente em nosso contexto onde seja ainda mais significativa a diferença. No fundo, a aposta talvez nos ajude a pensar para que queremos que as crianças passem pela escola.

Educação da infância; infâncias da educação

O que todo este devaneio sobre a infância diz em relação à educação infantil? A educação infantil é um dos lugares privilegiados para educar as crianças, para formá-las, entendida como um outorgar às crianças as habilidades, capacidades e valores que farão delas os cidadãos democráticos que a escola é cobrada a formar. As idéias sobre a infância aqui apresentadas talvez nos ajudem a encontrar um novo modo de pensar a educação infantil, um novo início para a educação da infância. Seria algo assim como uma infância da educação infantil.

O problema é certamente muito mais grave e fundo. A infância pode ser vista como uma metáfora do outro e o que temos sugerido nestas páginas sobre a infância bem vale para pensar os espaços e tempos afirmados em relação com as outras formas subjetivas de nosso tempo. Mas por algum lado temos que começar e, sendo a educação da infância um lugar de inícios, começos e princípios, talvez não seja tão descabelado começar por *aí*.

Podemos encontrar o início desse início numa pergunta. Trata-se de pensar, como faz Sylvio Gadelha (2000, p. 120), o que pode a educação. É uma pergunta spinozista e deleuziana “o que

pode um...?”, pergunta ontológica e política, que interroga por uma potência produtiva, por uma força que gere diferença, por uma nova alegria, por uma capacidade de afirmar uma vida não fascista⁴ e não totalitária nestes tempos de crescente fascismo e totalitarismo globalizados. A pergunta nos interroga para colocar todas nossas forças contra o fascismo e o totalitarismo de fora, do sistema, do capital, da fome, do espancamento do outro; e também contra o fascismo e totalitarismo de dentro, de nossa cabeça, o do espancamento de nós mesmos, o que contribui igualmente para que sejamos aquilo que somos.

A pergunta interroga muitas formas da experiência: o que pode um corpo? O que pode uma criança? O que pode um pensamento? O que pode uma criança? O que pode uma criança de 0 a 6 anos? Não o sabemos. Mesmo com toda nossa arrogância e petulância científicas, nunca o sabemos. E nesse não saber talvez encontremos um ponto de partida para outros poderes, para outras forças e potências da infância. Temos sabido tanto sobre a infância, temos discriminado tanto suas faces, temos projetado tanto seu futuro que, para fortalecer e dinamizar as forças infantis que habitam em todos os corpos, talvez seja propício deixar de saber, justamente... o que uma criança pode ou não pode.

“Não sabemos” e, nesse gesto, pode entrar a potência da surpresa, do inesperado, do não antecipado, do que não podemos saber mas também não queremos saber porque se o soubéssemos, como o sabemos, porque o sabemos, ficaria excluído o que nosso saber deixou do lado de fora. Não sabemos o que pode uma criança, de qualquer idade. Também não sabemos o que pode uma educação infantil. Quem sabe esse gesto aberto, atento, a espreita, possa dar lugar a uma nova infância, das crianças e também da educação infantil.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

ARIÈS, Philippe. *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Seuil, 2 ed. Primeira edição em francês: (Librairie Plon). 1973/1960. Trad. Port.: *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARISTÓTELES. *Física*. Trad. Cast. Alejandro Vigo. Libros III-IV, Buenos Aires, Biblos, 2001.

⁴ Vale lembrar como Foucault chamava o *Anti-Edipo* de Deleuze e Guattari no prefácio que escreveu para a edição inglesa do livro: “Uma introdução à vida não fascista” (1977, p. xiii).

- CORAZZA, Sandra. *Metainfanciofísica 1 – A criança e o infantil*, 2004, mimeo.
- _____. *Infancionática: dois exercícios de ficção e algumas práticas de artifícios*. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 89-129.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- _____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- _____. *As praias da imanência*. In: LYOTARD, François, CAZENAVE, Annie (orgs.) *L'art des confins. Mélanges offerts à Maurice De Gandillac*. Paris: PUF, 1985, p. 79-81 (tradução de Tomaz Tadeu da Silva).
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997a.
- _____. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. V. São Paulo: Editora 34, 1997b.
- DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1988.
- DE MAIS, D.; PEPE, Duria. *As palavras no tempo*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2003.
- EDUCAÇÃO E REALIDADE. Dossiê “Gilles Deleuze”. Porto Alegre, RS: FACED/UFRGS, v. 27, n. 2, p. 5-226.
- FOUCAULT, Michel. Preface. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. New York: Viking Press, 1977, p. xi-xiv.
- GADELHA, Sylvio. “Esquizo ou da educação: Deleuze educadora virtual”. In: LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio; VERAS, Alexandre (orgs.) *Nietzsche e Deleuze. Intensidade e paixão*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 17-132.
- HERÁCLITO. *Fragmentos*. Tradução de Alexandre Costa. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- JÓDAR, Francisco, GÓMEZ, Lucía. *Devir-criança: experimentar e explorar outra educação*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre (RS), v. 27, n. 2, p. 31-45, jul./dez. 2002.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

LIDDELL, Henry, SCOTT, Robert. *A Greek English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press, 1966.

MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF, 1996.

PLATÃO, *A República*. In *Diálogos*. Belém: Universidade Federal do Pará, 2003.

ZOURABICHVILI, F. Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política). In: Alliez, É. (org.), *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*, São Paulo, Editora 34, p. 333-355.