

Experiências Perturbadoras: A Introdução do Conceito de Duração nas Análises sobre as Práticas Educativasⁱ

Ana Paula Patrocínio Holzmeisterⁱⁱ

Resumo

Esse ensaio tem por finalidade discutir a abertura instaurada no debate educacional a partir da introdução do conceito de Duração produzido por Bergson, aproximando-o aos estudos deleuzianos sobre pensamento e aprendizagem. Partindo destes conceitos, procuro captar outros modos de atualização de processos educativos engendrados nos cotidianos escolares. Assim, tomando a prática docente como trabalho com matéria em movimento e não mais como ensino-transmissão de conhecimento, busco, de modo provisório, analisar as práticas de aprendizagem inventivas (Kastrup, 1999/2009) instauradas em meio aos encontros educativos considerando a dimensão intempestiva do conceito de tempo. Argumento que a introdução do tempo duração modificou radicalmente as concepções de desenvolvimento que norteiam as políticas cognitivas vinculadas à reconição, instaurando o tempo intempestivo. Assim, o campo problemático desse ensaio se desenvolve a partir da seguinte questão: Quais as implicações da introdução do conceito de duração no atravessamento do conceito de pensamento proposto por Deleuze para as investigações sobre as práticas educativas, no campo da Educação? Considero que, ao deslizarmos sobre a superfície de aderência nos movimentos introduzidos nos cotidianos escolares no encontro entre os corpos desejantes, é possível captar múltiplas experiências perturbadoras, as quais desestabilizam o modelo de escolarização dominante - momentos fugazes onde os fluxos intensivos criam canais de passagem para as intensidades vitais que emanam nos encontros entre os corpos, produzindo outros modos de aprender.

Palavras-chave: pensamento, aprendizagem inventiva, práticas educativas.

1. Introdução

Esse ensaio tem por finalidade discutir os modos de fazer-pensar a Educação pública institucionalizada, especialmente no que se refere ao atravessamento do conceito de duração, nas análises dos usos singulares imprimidos pelas crianças de um Centro de Educação Infantil de Vitória. Assim, a partir dos movimentos operados nos encontros educativos, entre profissionais e usuários, elaboro algumas questões iniciais: a) Quais as implicações da introdução do conceito de duração (Bergson, 1897/1990), na intercessão do conceito de pensamento proposto por Deleuze (1996/1991) para as investigações sobre as práticas educativas, no campo da pesquisa educacional? b) Que modos de pensar-fazer educação

coexistem atualmente nos espaçostempos institucionalizados da escolarização pública que nos permitem afirmar que é possível pensar em processos de escolarização oficiais onde o movimento e a vida possam ser afirmados?

São essas as principais questões que me ajudam a tecer uma rede onde diferentes discursos se comunicam na tentativa de produzir algumas noções comuns entre experiências de pesquisa e docência em contextos educativos formais. Desse modo, utilizo alguns conceitos que considero potentes para uma análise preliminar e provisória sobre os modos de funcionamento singulares cartografados em recente pesquisa acadêmica no âmbito da escolarização pública institucionalizada; pois, ao deslizar-me sobre a superfície de aderência nos movimentos engendrados nos cotidianos escolares de um CMEI¹ a fim de acompanhar os processos educativos, a partir dos encontros entre os corpos desejanter, foi possível captar múltiplas experiências perturbadoras, as quais desestabilizaram o modelo de escolarização dominante; momentos fugazes onde os fluxos intensivos criaram canais de passagem para as intensidades vitais que emanaram nos encontros entrem os *corpos vibráteis* (Rolnik, 2006), produzindo outros modos de aprender, pensar-agir no contexto da educação pública.

2. Pensamento, aprendizagem e práticas educativas

Ao analisarmos o modo de escolarização institucional dominante e suas variações formais, cuja influência cognitiva predominante é a imagem dogmática do pensamento fundado no modelo da representação, percebemos à primeira vista, uma forma correlativa de organização escolar fortemente marcada por uma concepção linear e seqüencial de tempo abstratamente concebida que determina divisões, ordenações e fixação de horários, expressas em grades curriculares e cargas horárias rigidamente programadas, onde os processos de produção de saberes foram compartimentados em disciplinas estanques e os corpos em territórios estratificados. Modo de organização que se orienta por uma visão de escola e do mundo, como sendo um espaço homogêneo de separações precisas, ocupados pela centralidade de sujeitos cognoscentes, marcados por uma forma de desenvolvimento cognitivo evolutivo e progressivo, definida por fases ou etapas seqüenciais. De tal modo, em algumas Teorias do Conhecimento vinculadas a uma das vertentes filosóficas da modernidade, a Analítica da Verdade, o tempo é definido “como um intervalo entre as estruturas que são construídas numa ordem fixa” (Kastrup, 2000, p. 375).

¹ CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

Assim, desde a organização das turmas em séries tendo como parâmetro a faixa etária das crianças, às composições das rotinas do trabalho educativo concebido a partir das etapas do desenvolvimento infantil associado a bases biológicas e a determinação de objetivos e conteúdos de ensino para cada nível escolar; esse pensamento dogmático estende-se às propostas de formação continuada de professores, a produção/seleção de materiais didáticos, ou seja, manifesta-se um modo de funcionamento escolar, operando por meio de imagens idealizadas, em relação às crianças perpassando pelas práticas docentes, quanto pelo modo fictício de conceber e explicar o próprio processo educativo. Desse modo, quase tudo na escola pública institucionalizada parece que está marcado pela lógica do tempo cronológico, seqüencial e progressivo, abstratamente produzido, tomado no discurso educativo, como universal. Modos de conceber o conhecimento fundado na idéia de desenvolvimento onde a infância é uma etapa que precisa ser superada em direção ao pensamento formal.

É preciso destacar que esse modo de funcionamento dominante na escola pública atrelado a uma política epistemológica da representação busca produzir conhecimentos que sejam capazes de representar um mundo pré-existente. Essa política epistemológica tem servido de referência para a constituição de uma visão idealizada e abstrata de uma escola pública de qualidade; modelo-imagem que tem sido utilizado como parâmetro avaliativo de cunho técnico-moral das práticas educativas atualizadas nos encontros produzindo adoecimentos e paralisias nos corpos vibráteis dos profissionais que hoje atuam na educação.

No entanto, no livro *Diferença e Repetição* (2006) Deleuze produziu um estudo que se configurou justamente em uma crítica à imagem dogmática do pensamento e, conseqüentemente, uma crítica à política epistemológica da representação. Nesse estudo, Deleuze (2006) ao fazer uma inversão na imagem do pensamento, distingue duas formas de pensar: a primeira vinculada à reconhecimento – reconhecimento de representações disponíveis por meio de esquemas pré-fixados – denominado por ele como o pensamento tranqüilo; e uma segunda forma que nos força a pensar o impensado – que nos desestabiliza, que nos arromba. Assim, o corte operado pela diferença irrompe a partir de signos, e o inesperado, o imprevisível nos força a pensar. Para tanto, utilizamos as ferramentas conceituais que dispomos para instaurar outros campos problemáticos. Logo, os saberes vão se constituindo forçosamente por simulacros-fantasmas os quais nos desterritorializam e nos fazem, afundados na experiência, pensar o impensável.

Toda essa inversão na forma de expor a imagem dogmática do pensamento traz implicações diretas na forma de pensar a aprendizagem, refletindo nos modos como concebemos o processo de escolarização com suas concepções curriculares e a organização

dos estabelecimentos educativos a partir da produção de uma política cognitiva problematizante (Kastrup, 2006).

Nesse sentido, a aprendizagem não é aqui tomada apenas um ato humano – mas um pensamento. Aprender é problematizar, colocar questões práticas – mas é também agir, introduzir processos de experimentações. Na aprendizagem o aprendiz convoca involuntariamente o uso paradoxal das faculdades, ele “[...] *conjuga pontos relevantes para sua subjetividade com pontos relevantes na objetividade do problema*” (Kohan, 2003, p. 223). A aprendizagem se dá primeiro na sensibilidade, essa potência que “[...] *só apreende o que pode ser sentido. É esta a Educação dos sentidos*” (Deleuze, 2000, p. 237).

No entanto, no âmbito da educação formal frequentemente concebe-se os processos cognitivos, em diferentes abordagens, a partir de um conceito de tempo abstratamente produzido pautado em duas coordenadas: uma horizontal, que diz respeito à consideração de sua ocorrência no curso do tempo histórico, seqüencial e cronológico; e outra vertente vertical, referindo-se a uma ordem de sucessão marcada pelo progresso. (Kastrup, 2000). Ocorre que pensar o tempo como sendo cronológico e seqüencial não é a única possibilidade disponível.

Encontra-se em Bergson (1897/1990) uma concepção de tempo distinto do tempo cronológico, e que se apresenta como coexistência de todos os tempos. Trata-se de uma concepção que Deleuze (1966/1991) denomina paradoxal, posto que presente, passado e futuro não se sucedem, não se perdem, mas subsistem como coexistência virtual (Kastrup, 2000, p. 375).

Assim, ao criar o conceito de duração Bergson introduz uma abertura nos estudos da cognição, a qual mais tarde é expandida por Deleuze que, ao produzir uma dobra no próprio conceito de pensamento, forjou o conceito de pensamento inventivo. Dessa maneira, ao argumentar que a evolução “*não segue uma só direção, não possui uma trajetória única, afirma que essa se desenvolve em forma de feixe, de modo rizomático*” (Kastrup, 2000, p. 375).

Ao instaurar o conceito de duração, Bergson influenciado por elaboração teórica de Spinoza introduz uma novidade determinante nos estudos sobre o tempo que passaram a compor as análises sobre os processos de aprendizagem e, através da reativação dos restos deixados recalcados, Deleuze e Guattari, seguidos por Maturana e Varela, Rolnik e Kastrup produziram uma potente inversão nos estudos sobre a cognição inaugurando um modo de

atribuição de sentido onde os processos de subjetivação se dão de forma concomitante com os processos cognitivos, ou seja, afirmam a produção de si e do mundo no plano da imanência.

Deste modo, a duração arranca o tempo do aprisionamento seqüencial com nuances progressivo/evolutivo, propondo uma contração do passado no instante presente possibilitando a produção de imagens atualizadas (percepção), o tempo (AIÓN) passa a ter tonalidades de não-continuidade, de não-progresso e da não-evolução.

Nesse contexto o conceito de infância descola-se do sentido cronológico da vida e assume um caráter afirmativo, por guardar uma maior abertura ao campo das virtualidades em relação ao modo de conhecer do adulto. Enfatiza-se a infância presente em toda forma atualizada como potência de invenção de outros modos de existência. Em Bergson...

A vida define-se como força explosiva e suas formas como portadoras de um “equilíbrio estável das tendências”. Toda evolução ocorre sob o signo da divergência e da diferenciação. O *élan vital* bifurca-se em duas tendências divergentes - tendência repetitiva e tendência inventiva – que se misturam nas formas atualizadas. Toda forma atualizada - e aí podemos ver o caso do sistema cognitivo infantil ou adulto - é um misto de matéria e tempo, guardando uma abertura e encontrando-se sujeito a instabilização (Kastrup, 2000, p. 375).

Considero essa novidade muito potente para produzir outros modos de ação-pensamento educativos, capazes de afirmar a vida e o movimento nos processos educativos formais, ou ainda, uma concepção intempestiva do tempo e da aprendizagem, introduzindo nos estudos sobre a cognição, o conceito de devir. Devir não como um vir a ser, mas como um arrombamento provocado pela força dos signos que, mergulhados na experiência, produzem problemas que nos forçam a pensar, podendo vir a criar formas singulares de aprendizagem. Singular que diz respeito não a uma produção individual, mas a um agenciamento entre formas e forças que buscam produzir noções comuns, pontos de intercessão – comunicação entre multiplicidades, capazes de produzir processos de singularização ou modos de funcionamento-pensamento diferenciais.

Nesse sentido, a idéia da coexistência dos tempos (Duração) rompe radicalmente com o conceito de aprendizagem dominante, onde essa assume um caráter progressivo e seqüencial, a qual justifica um modo de funcionamento dominante no âmbito da escolarização pública institucionalizada. Produz, cria, inventa um novo conceito de aprendizagem – a

aprendizagem inventiva (Kastrup, 1999). Conceito potente por criar uma abertura que produz, na experiência, possíveis para outros modos de pensamento e ação docente.

Assim, para além do tempo seqüencial, cronológico, progressivo - a duração. Portanto, a aposta é que a cada encontro educativo, no plano de imanência em que os encontros entre os corpos produzem a experiência, é que seria possível avaliar eticamente o que há de repetição nas formas atualizadas, explorando a abertura para produção de um conhecimento inusitado/impensado; ou seja, para produção da vida que é essencialmente movimento – processos de diferenciação.

3. Os processos de experimentação

Em recente pesquisa realizada durante o curso de mestrado, que resultou na dissertação publicada sob o título *Docência como devir – entre obstruções e invenções: uma cartografia das experimentações inventivas engendradas pelas professoras de um CMEI* procurei cartografar os movimentos inventivos instaurados pelas professoras nos encontros que conseguem produzir nos cotidianos de um CMEI localizado no município de Vitória. Ao deslizar-me sobre a superfície de aderência habitual deparei-me com múltiplas experiências perturbadoras, as quais provocaram movimentos de rompimento e desestabilizações em relação a esse modo de percepção temporal-espacial dominante na escolarização e instaurando, a partir de uma multiplicidade de modos de aprender-produzir sentidos, processos de experimentação sobre a questão de como pensar-se professora frente aos problemas colocados no dia-a-dia da escola. Tais experimentações se estabeleceram então como a abertura de espaços de negociação com as crianças em torno da necessidade de invenção de outros possíveis para o fazer educativo.

Desse modo, ao analisar os movimentos produzidos nos processos educativos foi possível captar que as crianças nos encontros com os profissionais que atuam nos estabelecimentos educativos, diante de um longo e difícil processo de negociação cotidianamente experimentado, produziram questões que interrogam radicalmente: 1) os saberes pedagógicos tradicionais e suas formas arquitetônicas de conceber o desenvolvimento infantil e a aprendizagem; 2) os modos técnicos de organização dos espaçotempos educativos ainda marcados pela necessidade de seqüestro-confinamento das crianças e pela exigência de atenção automática a atividades previamente elaboradas; introduzindo no diagrama de forças traçado outras formas de pensar-agir-aprender nos cotidianos escolares. Formas singulares que criam outros sentidos para atividades ofertadas, muitas vezes mecanicamente executadas.

Nesse sentido, destacam-se os deslocamentos espaços-temporais produzidos pelas crianças as quais buscavam canais de comunicação com outras crianças a partir do deslizamento não autorizado entre as turmas, interrogando o modo de organização das turmas por faixa etária.

Nesse intercâmbio inusitado as crianças quebraram temporariamente os rígidos modos de funcionamento da escola tanto quanto produziram formas diferenciadas de aprendizagem; o que oportunizou a abertura de possíveis para a introdução de singularidades potentes para produzir e fazer circular formas diferenciadas de aprender. Essas movimentações das crianças entre diferentes turmas e espaçotempos, promoveram uma modificação na organização da rotina do CMEI como se pode seguir na fala de uma professora: “O Saulo troca de sala (de aula) como a gente troca de canal para ver qual a programação que vai agradar” (Holzmeister, 2007, p. 112).

Estendendo um pouco mais a análise sobre o impacto de tais movimentos e modos singulares de aprendizagem, trago um fragmento de um diálogo produzido entre as professoras em um encontro coletivo, onde uma delas argumentou sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil: “Para andar é preciso desenvolver a capacidade de apreender. É necessário ter o movimento de apreensão das mãos, firmeza, para que possam equilibrar o peso do corpo sobre os pés, e assim, controlar as passadas [...]” (Holzmeister, 2007, p. 122). Isso, no entanto, é uma regra geral, tomada na fala da professora como uma regra universal. Serve para explicar o modo como algumas crianças aprendem a andar; entretanto, múltiplas outras formas de aprender vão sendo engendradas nos agenciamentos, dos problemas produzidos pelos signos nos encontros educativos como, por exemplo, o caso de outra criança do CMEI, que devido a uma paralisia cerebral parcial não dispunha do movimento de apreensão das mãos, mas que, no entanto, imprimiu outros modos de aprendizagem e de locomoção, buscando o equilíbrio do corpo em outras atividades que envolviam o movimento, como na brincadeira do pula-pula.

Assim, ainda que os corpos das professoras estivessem atravessados por modos de aprendizagem padronizados, desenvolvidos por Teorias do Conhecimento que tentam definir de modo pretensioso como os corpos aprendem, parece que há uma abertura ou uma atenção para outros modos de experimentação imprimidos pelas crianças nos encontros educativos. De alguma maneira dá-se atenção às formas singulares de aprendizagem que não são uniformes, homogêneas ou lineares. Experiências que exigem a instauração de processos de singularização nas negociações operadas nas práticas educativas diferenciadas.

No entanto, concomitantemente no referido trabalho, deparei-me com a emergência de múltiplos obstáculos (linhas de segmentaridade) os quais tentavam interromper ou dificultar a passagem dos fluxos intensivos liberados pelos usuários e profissionais em Educação, produzindo no seu rastro o adoecimento dos corpos vibráteis.

São problemas provocados por essa forma esclerosada de pensar-fazer escolarização, associada ao processo de transição entre o modo disciplinar de organização social cuja função é tentar impor certas condutas à multiplicidade humana por meio de uma seqüência de regimes fechados (repartição espaço-temporal); e o modo emergente que se destaca pela gestão da vida, da multiplicidade em espaços abertos a partir da disseminação de sistemas maquínicos de captura de subjetividades denominados por Deleuze, como Sociedade do Controle.

Tomando o contexto específico da educação escolar pública, tais sistemas produzem e fazem funcionar práticas discursivas que articuladas a uma rede de produção de sentido, em favor da instauração de políticas educacionais autoritárias, cinicamente, apregoam em nome do outro a suposta necessidade de garantir uma Educação de qualidade para todos os cidadãos, respeitando as diferenças individuais e garantindo, assim, os direitos civis e a plena democracia.

É preciso considerar que esse modo de funcionamento democrático estendido às instituições regionais/locais por meio dos processos de intervenção promovidos pela internacionalização do capitalismo, entre elas os sistemas educacionais, funciona freqüentemente de modo bastante perverso, escorando-se em um poder abusivo de dominação, restringindo consideravelmente as liberdades que são cruciais nos jogos de poderes que compõem o diagrama de forças, destacadamente no âmbito da escolarização pública. Assim, o discurso democrático corrente, estende-se diretamente às instituições educacionais servindo de referência para composição das políticas públicas de gestão democrática na Educação (eleição e gestão dos Conselhos de Escola, eleição e gestão dos diretores e controle e definição de prioridades nos gastos das verbas disponibilizadas).

É claro que múltiplas estratégias de sobrevivências desejanter são engendradas pelos corpos que insistem em ampliar a potência vital; entretanto faz-se necessário e urgente problematizar o modo de organização democrático dominante a fim de produzir outros modos de atribuição de sentido para as aprendizagens que compõem as instituições educativas de modo introduzir uma política cognitiva problematizante (Kastrup, 2006) no âmbito da educação pública. Na medida em que, de forma dominante, a política cognitiva vinculada a reconhecimento cria práticas discursivas que tentam “simplificar” de modo tendencioso a

complexidade do mundo, separando multiplicidades em oposições binárias de caráter dicotômico, criando um modo de pensamento restrito.

No entanto, essa é apenas uma das dimensões que compõem as organizações escolares, outros movimentos onde a solidariedade e a alegria se fazem presentes são engendrados em meios aos processos educativos; nesse sentido, é preciso afirmar e trabalhar para manter aquelas experiências inventivas, buscando produzir processos educativos onde, a partir da produção do comum, possamos criar canais de comunicação entre o fazer-saber educativo e a *multiplicidade colorida das singularidades* (Hardt & Negri, 2005), considerando assim o movimento da própria vida nos processos educativos. Ou seja, valorizar o caráter intempestivo das práticas educativas. Movimentos onde a aprendizagem não pode ser aprisionada em modos pré-fabricados de pensar-agir; aprendizagem que se insinua nos encontros educativos de forma imprevisível e inesperada – uma aprendizagem inventiva.

Ao investigar a produção do comum, é preciso considerar o tempo em sua dimensão intempestiva, cunhado por Bergson buscando estender ao máximo os processos de experimentação inventiva, produzindo ressonâncias e contágios potentes capazes de fazer circular outros modos de pensar-agir no exercício da docência.

4. Considerações Finais

Assim, a partir desse sintético quadro sobre as políticas cognitivas, destaco que a análise aqui esboçada, se associa epistemologicamente a um modo de conceber o conhecimento como co-engendramento de si e do mundo (Kastrup, 2005), ou seja, numa política cognitiva problematizante (Kastrup, 2006) que pretende superar as dicotomias que sustentam a política da reconhecimento: um modo de fazer ciência fundamentada em separações dicotômicas de pólos pré-existentes, substancialismos e mitos fundacionais (ciência como representação) que elaboram suas produções discursivas.

Nesse sentido, o estudo que se faz necessário no campo da educação na atualidade não busca mais por consensos totalizantes sobre o mundo, o homem, o conhecimento e a aprendizagem; assumindo que o conhecimento não é uma relação entre dois pólos fixos e não busca representar uma realidade pré-existente; mas, ao contrário, tenta a todo custo, se desvencilhar dessas produções discursivas que no campo específico da educação escolar pública tentam prescritivamente atribuir um sentido unívoco de como se deve ensinar relacionando cientificamente tal sentido a modos supostamente pré-fixados de aprender. Assim, em primeiro plano, é imprescindível acompanhar os múltiplos processos de

experimentações educativas, onde as professoras ao insistirem na potência do coletivo perseguem...

[...] um modo de ser trabalhador da Educação, um novo modo de estar com o outro, com os outros, de se misturar a eles; sentir, ver, compartilhar, principalmente ansiando aquilo que ainda não somos e que estamos em via de tornarmo-nos (Barros, 2007, p. 2).

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem se constitui em redes abertas e heterogêneas de produção de conhecimento, ou seja, numa relação processual de co-engendramento entre forças moventes e um campo de formas que dela emergem. Sendo essas formas relançadas no campo de forças, passando a atuar no mesmo. Assim, forças e formas, ainda que constituam planos distintos, se fazem entrelaçadas. Desse modo, o trabalho docente se caracteriza não mais pela transmissão de conhecimento (ensino) ou por aprender a aprender, mas pelo trabalho com a matéria em movimento: o pensamento. Trabalho sempre produzido em meio a territórios moventes, desequilibrados pela força dos signos e rupturas/emergências de forma que, nos encontros educativos, nos colocam problemas imprevisíveis. Problemas que nos forçam a pensar provocando desestabilizações nos modos atuais de pensar-agir das professoras, abrindo canais de passagens para fluxos intensivos de criação permanente de si e do mundo.

Referências

BARROS, M.E.B. Não vale a pena economizar a vida para não gastar: notas introdutórias.

Psicologia & Sociedade. Vol. 16 nº1 Porto Alegre, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: fev. de 2007. ISSN 0102-7182

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado, revista para Portugal por Manuel Dias. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

_____. **Bergsonismo.** Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999. 144 p. (Coleção Trans).

ESCÓSSIA & KASTRUP. **O Conceito de Coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n.2, p. 295-304, maio/ago. 2005.

HARDT, Michael & NEGRI, Antônio. **Multidão: guerra e democracia na era do Império.** Rio de Janeiro: RECORD, 2005.

- HOLZMEISTER, Ana Paula P. **Docência como Devir – entre obstruções e invenções: uma cartografia das experimentações engendradas pelas professoras de um Centro de Educação Infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2007.
- KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2000, vol13, n. 3, p.373-382. ISSN 0102-7972. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em set. de 2006.
- KOHAN, Walter O. **Infância: entre Educação e Filosofia**. – 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. Imagens da Infância. In: Lins Daniel (org.). **Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura e educação**: Simpósio Internacional de Filosofia. 2005. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

ⁱ Artigo publicado anteriormente nos Anais do Colóquio Internacional Henri Bergson, UERJ, Rio de Janeiro, 7-9 de novembro 2007.

ⁱⁱ Estudante da PPGE/CE/Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: anapaulapholz@hotmail.com