

## PERGUNTAS-MÁQUINAS

Rosana Aparecida Fernandes Sardi

### *Resumo*

O que fazer com as perguntas-máquinas<sup>1</sup> que as crianças fazem? Respondê-las? Fazê-las proliferar através de diálogos filosóficos? Como, porém, sair dos diálogos em grupo para experimentar outras possibilidades do pensar? Seria o caso de conduzir os estudantes a um pouco de solidão, como sugere Deleuze (2001, letra “p” de professor), ao invés de promover apenas diálogos? Quem sabe a fala em demasia acabe por impedir o pensamento, ao invés de promovê-lo, já que muitas vezes segue-se falando, sem pausas, sem interrupções, sem o silêncio que convoca algo novo, algo que, enfim, valha à pena ser dito. Como, portanto, garantir, em uma aula de filosofia *com* crianças, momentos outros que não somente o da conversação, propiciando distintas oportunidades de expressão, de pensamento, de problematização?

Palavras-chaves: Filosofia, criança, Gilles Deleuze

No aeroporto o menino perguntou:  
- E se o avião tropical num passarinho?  
O pai ficou torto e não respondeu.  
O menino perguntou de novo:  
E se o avião tropical num passarinho triste?  
(BARROS, 1999, p. 2).

Gritos, brincadeiras, traquinagens e correrias permeavam a hora do recreio de uma turma de crianças com idade entre 4 e 5 anos<sup>2</sup>. De repente, fez-se um tumulto e uma confusão acometeu o pátio da escola. Uma criança havia mordido outra... E perante esse fato, um dos alunos virou-se para a professora e perguntou:

Davi: — Professora, por que a gente nasce com vontade de bater?

Num misto de admiração e entusiasmo a professora o indagou: — Você pensa que a gente nasce com vontade de bater?

Davi: — Sim, o bebê já nasce chorando e batendo, não é mesmo?

---

<sup>1</sup> Referência à citação de Deleuze e Guattari: “As perguntas das crianças são mal compreendidas enquanto não se enxerga nelas perguntas-máquinas” (1997, p. 42). E por perguntas-máquinas entende-se, aí, perguntas que se desenrolam em problemas e perseguem uma pergunta fundamental, que não se satisfaz e perdura através de todas as respostas.

<sup>2</sup> O acontecimento relatado, seguido da “discussão” proveniente dele, aconteceu em uma turma de Jardim II para a qual ministrei aula no ano de 1999, no Jardim de Infância da 404 Norte de Brasília, Distrito Federal.



Então, outros estudantes se aproximaram e tomaram parte na conversação:

Luana: — Não, a gente não nasce com vontade de bater, porque isso dói. A gente aprende a bater batendo.

Arthur: — É mesmo! A gente não nasce com vontade de bater, a gente só bate quando alguém bate na gente.

Aline: — Mas quando alguém bate, a gente não deve bater de volta, a gente deve falar para a professora.

Professora: — Por que você acha que deve falar para a professora? E se eu ou outra professora não estiver por perto, será que você tem condições de resolver a situação sozinha?

A aluna olhou para a professora atentamente e não a respondeu. Então, um silêncio se fez presente até que a aluna Ana voltou à questão inicial: — Quando o bebê nasce, já nasce batendo porque já nasce com falta de educação.

Professora: — Como assim ‘nasce com falta de educação’? O que quer dizer isso?

Ana: — É bater, todo mundo sabe disso.

Davi, inconformado com as respostas obtidas, arriscou outra hipótese: — O bebê já nasce com vontade de bater porque ele só gosta de mamar à noite, de dia ele quer brincar e não mamar, daí ele chora e bate.

Pedro: — Não, não é nada disso. Ele aprende a bater porque vê a mãe batendo. E a mãe bate quando ele teima.

Davi, ainda intrigado com a questão, insistiu: — Eu nasci com vontade de bater, aí a professora Kátia (antiga professora dele) consertou a minha cabeça. Ela me levava para a sala da professora Leila (diretora da escola), para ela conversar comigo e de tanto conversar comigo a professora Leila consertou a minha cabeça.

Em primeiro lugar, vale esclarecer que se expõe, acima, não um diálogo, não uma discussão, mas uma conversação, um construcionismo. Visto que os dois primeiros processos não ajudam a avançar na construção de um problema, representam, sim, muita perda de tempo na colocação de problemas indefinidos e subtendem interlocutores que não falam da mesma coisa, apenas apresentam suas opiniões, reconhecem ou autenticam consensos. Diz-se isso, pois, segundo Deleuze e Guattari (1992), as discussões estão ligadas ao consenso, à doxa, à reprodução e não à criação de problemas e conceitos, ficam no âmbito das idéias feitas e dos clichês e não tem nada a ver com a atividade inusitada do pensamento. Em vez de se lançarem em discussões, as crianças mencionadas entravam em relações de contraponto, de devires e afectos e efetuavam um construcionismo que desabilita toda discussão.

Pode-se dizer que o movimento do pensamento dessas crianças remonta à constituição de um determinado problema. Mediante o signo da mordida, as crianças e a professora puseram-se a pensar, arriscando respostas para suas inquietações. A partir da pergunta, “Professora, por que a gente nasce com vontade de bater?”, uma rede de questões e tentativas de respostas foi elaborada, tecendo, assim, uma relação problemática entre agressão e natureza humana. Então, as crianças se puseram a pensar sob a urgência de um problema acionado por elas, o qual se edificava pleno de sentido, desde que suscitava nelas o pensar, embrenhava-se num mundo vivido por elas e se fazia absolutamente concreto. Por certo, ali, uma partilha foi efetuada e um pensamento se fez exercer. Se uma criança emitia signos, outras, sensíveis a eles, os recebiam. Assim, elas se afectavam, desconfiavam e enfrentavam uma o pensamento da outra, encarnando uma amizade que se faz condição para pensar.



Em alguma medida, Hobbes e Rousseau também abordaram essa problemática. Em “Leviatã”, Hobbes (1983) afirma que a agressão, a competição, a desconfiança e assemelhados compõem a natureza humana, de modo que só a razão, por meio de pactos, leis e um poder comum, pode frear e conduzir as ações humanas para o benefício comum. Enquanto Rousseau (1973), no “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”, apresenta uma natureza humana originalmente amoral e propensa à bondade, porém corrompida quando em contato com a sociedade.

Há, pois, pontos de contato entre a conversação ocorrida entre as crianças e os pensamentos produzidos por esses dois filósofos. A criança nasce ou não com vontade de bater? Se sim, algo poderia “consertar” a cabeça dessa criança, afirmou Davi, fazendo conexão, mesmo sem saber, com a idéia hobbesiana de que o bem comum só é atingido se houver pactos e poder para direcionar e “consertar” as ações humanas. Se não, uma criança “aprende a bater porque vê a mãe batendo”, propôs Pedro. Ou seja, ela passa a bater, porque é corrompida por algo externo a ela, o que lembra Rousseau.

Nesse caso, apresentar para essas crianças as produções e as considerações de Hobbes e de Rousseau, que parecem estar próximas aos questionamentos formulados por elas, poderia ajudá-las a complexificar e aprofundar o problema que elas estavam elaborando? Quem sabe a aproximação das idéias desses dois filósofos não só desse o que pensar, como, de repente, abrisse espaço a outras experimentações do pensar, não só às experimentações dialógicas... Quem sabe o contato com as obras de Hobbes e de Rousseau, ou mesmo de outros pensadores, pudesse ajudar essas crianças a expandir o problema que elas estavam elaborando, sem, com isso, validar o posicionamento que assegura que é imprescindível conhecer a história da filosofia para pensar... Se, por um lado, a história da filosofia é, normalmente, utilizada como agente de poder que coíbe e tolhe os pensamentos, solicitando a leitura dos livros dos grandes filósofos antes que se ouse pensar por conta própria, como bem ensinou Deleuze em várias de suas obras. Por outro, é preciso visitar os filósofos, fazer viagens aos seus mundos, afastar-se deles ou apreciá-los de acordo com os afectos que eles produzirem, como também demonstrou Deleuze.

Assim, vale ressaltar que recorrer a Hobbes e a Rousseau não implica, aqui, em reverenciá-los, nem validar a noção de que, sem história da filosofia, não se pode pensar, mas, sim, criar agenciamentos e, com esses pensadores ou com o que quer que seja, aumentar a potência de pensar. Não importa com o que se agencia, desde que pensar o impensado seja oportunizado, desde que bons encontros sejam efetuados a partir do agenciamento. Pois é de acordo com as forças que cada encontro mobiliza que as conexões, que intensificam a potência de pensar e de viver, são ou não estabelecidas.

Manoel de Barros tem um poema que expressa bem a diversidade de elementos com os quais se pode conectar para ter bons encontros. O poema diz assim: “Tem hora leio avencas. Tem hora,



Proust. Ouço aves e beethovens. Gosto de Bola-Sete e Charles Chaplin” (1998, p. 45)<sup>3</sup>. É muito vasto o número de contatos que pode ser criado para pensar e dar o que pensar. Além disso, toda escolha efetivada é temporária e intempestiva, de modo que nada é *bom* ou *mau* absolutamente, isto é: um mesmo signo pode afectar positivamente um corpo e negativamente outro ou, ainda, afectá-lo positivamente em um momento da vida e negativamente em outro. Com efeito, um mesmo signo pode desencadear afecções múltiplas e opostas. E, nesse sentido, pode ser, sim, que apresentar um filósofo às crianças — seja ele Platão, Hobbes, Rousseau — venha a gerar bons encontros.

No entanto, que fique claro, aqui, que os termos *bom* e *mau* expressam unicamente a variação da potência de agir de um corpo, que é alterada conforme os encontros experimentados. Assim, o *mau* não passa de um mau encontro, de chocar-se com corpos que enfraquecem, ameaçam, diminuem, decompõem ou comprometem a potência de agir e a força de existir. Enquanto que um *bom* encontro advém sempre que se topa com corpos que afectam de alegria, são convenientes e possibilitam composições, aumentando, assim, a potência de agir e a força de existir daquele que foi afectado.

Sem dúvida, a conversação acima mencionada, a qual foi desencadeada por uma mordida que uma criança deu em outra, foi composta por encontros, pausas, silêncios, falas que se sobrepunham e desenrolavam, sobretudo, um impasse, uma abertura, uma disposição para pensar junto *com* outros. Algumas questões persistem através dessa experiência com as crianças. Não só persistem, como seguem complexificando uma rede de questionamentos que, de início, queria pensar, basicamente, o que fazer diante de uma conversação como essa, que vibra, pulula, lateja e pede prosseguimento...

O que fazer? Aproximar das crianças Hobbes e Rousseau? Se sim, como conjugar as forças de Hobbes, de Rousseau e das crianças de modo a não conduzir essa conjugação a nenhum reconhecimento, analogia ou representação? Hobbes e Rousseau poderiam incitar os pensamentos dessas crianças, dar a elas o que pensar e ajudá-las em suas próprias criações? Envolver e fazer interpenetrar filósofos, textos filosóficos e produções discentes seria uma alternativa fértil para conduzir os alunos a uma participação nos problemas dos filósofos? Desse modo, estar-se-ia abolindo o ensino de uma filosofia abstrata, a qual Deleuze declarava entristecê-lo por não se empenhar em fazer com que os estudantes participassem dos problemas dos filósofos (cf. DELEUZE, 2001, letra “k” de Kant)? Para dar um prosseguimento filosófico às questões levantadas na conversação, dever-se-ia sair da conversação para se entrar em um outro movimento de pensamento?

Deleuze afirmou que é “normal que haja a vocalização dos conceitos numa aula, assim como há um estilo de conceitos por escrito” (DELEUZE, 2001, letra “p” de professor). Com base nisso, talvez se possa ler a conversação aludida como uma vocalização do problema construído naquele momento, passível de se desenrolar em outros planos e criações. Por outro lado, talvez, não se trate ainda de um problema, mas do prenúncio de um problema... Optar pela nomeação prenúncio de um problema indica um cuidado em não caracterizar de imediato tal conversação como criação de conceitos e problemas, visto que é necessário muito trabalho antes da elaboração de problemas e conceitos. Talvez, o pensamento e a fala desses alunos não estivessem ainda no âmbito do problema,

<sup>3</sup> “Bola-Sete é filósofo de beco” (BARROS, 1998, p. 81).



nem no do conceito, mas também não pareciam condizentes com a besteira<sup>4</sup>. Desde que “é claro que os conceitos não se fabricam assim, num piscar de olhos” (DELEUZE, 1999b, p. 4), é provável que

[...] a idéia não esteja precisa, que ela [...] escape, que tenha [...] buracos de memória. [...] Idéias não nascem prontas. É preciso fazê-las e há momentos terríveis em que se entra em desespero achando que não se é capaz. (DELEUZE, 2001, letra “i” de idéia).

Logo, é de se esperar que os processos pelos quais conceitos e problemas são produzidos sejam lentos, trabalhosos, graduais e passem por momentos sem conceitos ou sem problemas propriamente ditos. Possivelmente, a conversação referida estivesse em processo de produção, não coincidindo, portanto, com nenhuma das três operações supramencionadas, isto é: problema, conceito ou besteira. De qualquer modo, as crianças da conversação tinham a potência de criar algo, sejam conceitos ou problemas. Seria, então, o caso de ensinar aos alunos “os benefícios de sua solidão, reconciliá-los com sua solidão” (DELEUZE, 2001, letra “p” de professor), ao invés de promover a comunicação e o diálogo?

Deleuze vislumbrou um ensino da filosofia que não fosse abstrato e que se envolvesse na criação de problemas filosóficos. Afinal, signos, que provocam o pensar, desencadeiam problematizações e produções de conceitos, se impõem diante de todos, adultos e crianças, filósofos e não-filósofos, de modo que qualquer um pode, de direito, ser afectado por esses signos e não apenas profissionais do conceito, especialistas e professores. Sobre isso, disse:

É por isso que tanto me entristece quando vejo ensinarem aos jovens, mesmo no nível de vestibular, uma filosofia tão abstrata sem tentar fazer com que participem de problemas, que são fantásticos e muito interessantes, (DELEUZE, 2001, letra “k” de Kant)

que estão atrelados à vida e por isso mesmo não são abstratos.

A partir disso, quem sabe o próprio ensino de filosofia, que acontece nos espaços educacionais, possa, também, entrar num devir-filósofo e, com isso, seguir o movimento de criação da própria filosofia, repensar-se, revigorar-se e estender o exercício do filosofar aos alunos e professores, sejam eles crianças ou adultos. Em Vincennes, Deleuze dava aula para um público de estudantes muito variado, composto por pacientes de hospitais psiquiátricos, pintores, músicos, drogados, arquitetos etc., o que ele considerava fantástico. Ele dizia que o que acontecia ali era “filosofia plena, dirigida tanto a filósofos quanto a não-filósofos” (2001, letra “p” de professor), sem passar por simplificações ou requerer pré-requisitos. Afinal, ainda quando a leitura de algum texto filosófico, realizada por um leigo em filosofia, se mostra difícil, como uma leitura não-filosófica de Kant, por exemplo, alguma compreensão daí há de se obter, e essa não necessita de nada, possui sua suficiência e expressa mundos possíveis.

---

<sup>4</sup> “Se você não tiver nem conceito nem problema, você fica na besteira, não faz filosofia” (DELEUZE, 2001, letra “h” de história da filosofia).



Deleuze, junto com Jacqueline Duhême (1997), chegou a elaborar um livro voltado às crianças, o “L’oiseau philosophie”. Sensível aos afectos emitidos pelas crianças, Deleuze juntou-se à pintora francesa Duhême para a elaboração do “L’oiseau philosophie”, que não é um livro *para* crianças, mas um livro que lança conceitos, idéias, problemas, e que tem sido lido por crianças, sobretudo, na França<sup>5</sup>. Nesse livro, encontram-se citações tiradas de diferentes obras de Deleuze, citações essas sem quaisquer modificações, simplificações, ou procedimentos afins. O que tem relação direta com a permanente alusão que Deleuze, com e sem Guattari, fazia à filosofia *pop*. Reportando-se à música *pop* e às relações que esta institui com os músicos e os não-músicos. Nas palavras de Deleuze: “A música não se dirige necessariamente a especialistas de música. É o mesmo Berg e o mesmo Beethoven que se dirigem a quem não é especialista em música e também a músicos” (DELEUZE, 2001, letra “p” de professor). Desse modo, assim como a música se encaminha a músicos e a não-músicos, a filosofia se estende a todos, filósofos e não-filósofos, lança no mundo problemas e conceitos, como uma “flecha é lançada por um pensador e recolhida por outro” (DELEUZE, 1992, p. 192), ou como uma é “garrafa atirada ao mar” (DELEUZE, 1992, p. 192), sem direção definida.

Algumas palavras de José Gil<sup>6</sup> auxiliam na compreensão dessa concepção de *pop*’filosofia, que parece estar aberta também ao movimento do pensar das crianças. Em entrevista concedida à professora Sandra Corazza e ao professor Tomaz Tadeu, José Gil (2002, p. 215) conta que Deleuze dizia que o Anti-Édipo (DELEUZE; GUATTARI, 1966) é um livro para ser lido por crianças de oito anos. Embora o próprio Deleuze reconheça que o Anti-Édipo não está “livre de todo aparato de saber: ele ainda é bem acadêmico, bastante comportado, e não chega a ser a *pop*’ filosofia ou a *pop*’ análise sonhadas” (DELEUZE, 1992, p. 16). Mesmo assim, ele é um livro que é melhor recebido por quem não tem muitos conhecimentos acadêmicos e psicanalíticos, que sabe largar de lado o que não entende, deixar-se afectar e ser afectado e agenciar-se com o que quer que lhe provoque pensamentos. José Gil relacionou tal declaração de Deleuze ao modo de pensar das crianças, o qual está associado ao movimento:

Se falarmos a uma criança de oito anos no corpo-sem-órgãos, a criança não compreenderá, mas é possível que ela entre em um movimento de conceitos, quer dizer, em um movimento de pensamento, o qual será recebido pela criança que pode perfeitamente compreender uma noção tão complexa como a de corpo-sem-órgãos, por causa desse movimento e porque ela entrou no movimento! Então, ela poderá dizer: ‘Corpo-sem-órgãos eu não compreendo bem’, mas, não é isso que nos interessa e sim o movimento do conceito em que a criança entrou. (GIL, 2002, p. 215-216).

<sup>5</sup> Conferir relatos dessas leituras na página <http://www.theatre-enfants.com/pages/liens/liens.php>.

<sup>6</sup> José Gil formou-se em Filosofia em Paris, foi aluno de Gilles Deleuze, atualmente, é professor catedrático na Universidade Nova Lisboa.



E, aí, se trata de uma postura de “lançar flechas” e não de transmitir a história da filosofia às crianças. Precisamente, o que importa aos compositores do “L’oiseau philosophie” não é a seqüência lógica que o livro tem, mas, sim, a coerência estética. Não interessava a Deleuze e a Duhême que, por meio do livro, as crianças exercitassem o pensamento lógico ou que o considerassem como algo a ser assimilado. Atraía-lhes mais a idéia de que elas fizessem rizomas e multiplicassem seus lados, experimentassem problematizá-lo, se encontrassem tanto com as forças da filosofia como com as da arte e compusessem com elas um devir criativo. Deleuze e Duhême não queriam ser tratados “como autores, quer dizer, como objetos de reconhecimento” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 34), fascinava-lhes a idéia de serem matéria (cf. DELEUZE; DUHÊME, 1997), de incomodarem e exercerem o pensamento do múltiplo, porque “gritar ‘viva o múltiplo’, ainda não é fazê-lo, é preciso fazer o múltiplo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 24).

Deleuze, o tempo todo, faz um convite obstinado e vivaz para que se arranjem bons encontros e propõe que se experimente, se desbrave lugares e mundos possíveis. Atenta para que não se leve problemas prontos aos alunos e que se dê prosseguimento às perguntas que as crianças lançam nas salas de aula. A propósito disso, “as perguntas das crianças só são mal compreendidas enquanto não se enxerga nelas perguntas-máquinas” (1997, p. 42), isto é, perguntas que se desenvolvem em problemas e perseguem uma pergunta fundamental que não se satisfaz e perdura através de todas as respostas, que entram num devir criativo e decompõem as relações de forças assentadas, liberando novas forças e experimentando outros agenciamentos. E, talvez, isso se dê porque “a criança quer procurar e inventar, está sempre à espreita da novidade, impaciente com a regra” (BERGSON, 1979, p. 149).

Eis que, para lograr todos esses encontros e muitos outros, há de se pôr a experimentar e caminhar, pois “o movimento prova-se fazendo-o” (DIAS, 1995, p. 20), há de se percorrer geografias inéditas e compor com o mundo — e com tudo o mais que o habita — novas relações. E o *com* é de bastante relevância, pois indica encontro, construção conjunta, aliança ativa, componente de passagem. Afinal, é certo que a participação e o envolvimento discente, na composição e exploração dos problemas filosóficos, produzem sentido, afastam a aprendizagem da reprodução, da assimilação, e aproximam-na da criação e da vida. Dessa forma, há de se seguir e criar caminhos diferentes do normalmente trilhado e promovido nos espaços escolares, no qual é

[...] o professor quem ‘dá’ os problemas, cabendo ao estudante a tarefa de descobrir-lhes a solução. Desse modo, somos mantidos numa espécie de



escravidão. A verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas: esse poder, ‘semidivino’, implica tanto o esvaecimento de falsos problemas quanto o surgimento criador de verdadeiros. (DELEUZE, 1999a, p. 9).

Enfim, perguntas-máquinas pedem outros modos de se fazer filosofia e educação, perguntas-máquinas são capazes de “suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzido” (DELEUZE, 1992, p. 218) e podem arrastar, junto com suas linhas ativas e criadoras, o ensino de filosofia *com* crianças, a educação e as crianças. A partir de seus maquinismos, pode-se problematizar e pensar o fazer filosófico a ser experimentado nas salas de aulas. Visto que não se sabe os afectos de que são capazes esses maquinismos, há de se dar prosseguimento a experimentações e construções de planos que possam orientar os percursos, agir calmamente para “não espantar os devires” (DELEUZE, 1992, p. 172), para não se envolver com falsos problemas, e buscar descarregar o corpo do peso dos pensares já-pensados, pois estes tendem a impedir criações e novas construções.

Através de perguntas-máquinas as crianças fazem o saber titubear, questionando-o e colocando, em permanente decurso e criação, a invenção de si e do mundo. No entanto, o que fazer com as perguntas-máquinas que as crianças fazem? Respondê-las? Fazê-las proliferar através de diálogos filosóficos? Como, porém, sair dos diálogos em grupo para experimentar outras possibilidades do pensar? Seria o caso de conduzir os estudantes a um pouco de solidão, como sugere Deleuze no seu Abecedário (2001, letra “p” de professor), ao invés de promover apenas diálogos e mais diálogos? Quem sabe a fala em demasia acabe por impedir o pensamento, ao invés de promovê-lo, dado que por muitas vezes segue-se falando, falando, falando, sem pausas, sem interrupções, sem o silêncio que convoca algo novo, algo que, enfim, valha à pena ser dito... Como, portanto, garantir, em uma aula de filosofia *com* crianças, momentos outros que não somente o da conversação, propiciando distintas oportunidades de expressão, de pensamento, de problematização?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 1993.



\_\_\_\_\_. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BERGSON, Henri. O pensamento e o movimento. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva; Nathanael Caxeiro. In: \_\_\_\_\_ *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 101-151. (Os Pensadores.)

COSSUTTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. Tradução de Angela de Noronha Begnami; Milton Arruda; Clemente Jouet-Pastré; Neide Sette. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (TRANS.)

\_\_\_\_\_. *L' ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Edição: Brasil, Ministério de Educação, "TV Escola", 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, cor.

\_\_\_\_\_. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999a. (TRANS.)

\_\_\_\_\_. O ato de criação. Tradução de José Marcos Macedo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 jun. 1999b. Caderno Mais, p. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo — capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Joana Moraes Varela; Manuel Maria Carrilho. Lisboa: Assírio & Alvim, 1972.

\_\_\_\_\_. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (TRANS.)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs — capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 4. (TRANS.)

\_\_\_\_\_. Nós inventamos o ritornelo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Deleuze para as férias*. Porto Alegre: [s. n.], 2004, p. 29-31.



DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

Deleuze, Gilles; DUHÊME, Jacqueline. *L'oiseau philosophie*. Paris: Seuil, 1997.

DIAS, Sousa. *Lógica do Acontecimento: Deleuze e a Filosofia*. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

GIL, José. Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida. In: *Educação & Realidade*, Dossiê Gilles Deleuze, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 27, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2002.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Tradução de João Paulo Monteiro; Maria Beatriz Nizza da Silva. In: \_\_\_\_\_. *Hobbes — Vida e Obra*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores.)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Tradução de Lourdes Santos Machado. In: \_\_\_\_\_. *Obras Incompletas*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. v. 24, p. 207-326. (Os Pensadores.)