

Cotidianos Escolares em Imagens

Carlos Eduardo Ferrazo¹
Marco Antonio Oliva Gomes¹

¹Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

RESUMO – Cotidianos Escolares em Imagens. O artigo tem como objetivo problematizar os cotidianos escolares em imagens, a partir de intercessores e conceitos da Filosofia da diferença de Deleuze e Guattari. Para tanto, assume como referência os dados-imagens-grafites produzidos durante as pesquisas que desenvolvemos *com* os cotidianos de escolas públicas de Vitória/ES, Brasil. O texto assume que para falar dos cotidianos escolares em imagens, de modo a potencializar o intempestivo, a produção de sentidos e a multiplicidade dos conhecimentos, é preciso investir em uma outra atitude de pesquisa que considere o caos, o acaso e a permanente abertura e complexidade dos cotidianos escolares como potências para a constituição de um plano de imanência e para a criação de conceitos. O artigo sustenta a ideia de impossibilidade de se eleger imagens que seriam consideradas as mais representativas para se falar dos acontecimentos das escolas.

Palavras-chave: Imagem-representação. Imagem-sensação. Clichê. Cotidiano Escolar.

ABSTRACT – School Everyday Life in Images. This article aims at questioning school everyday life in images, based on intercessors and concepts from Deleuze and Guattari's Philosophy of Difference. It is based on data-image-graffiti produced during investigations developed by us *with* public schools' everyday life in the city of Vitória, ES, Brazil. The text claims that, in order to speak about school everyday life in images to favor the sudden, the production of meaning and the multiplicity of knowledge, it is necessary to invest in another research attitude - one that considers chaos, chance and permanent openness and complexity of school everyday life as forces to constitute an immanence plane and create concepts. The article affirms the idea of impossibility of choosing images that would be considered the most representative to speak about events in the schools.

Keywords: Image-Representation. Image-Sensation. Cliché. School Everyday Life.

Sobre o Campo Problemático: caos, rizoma e a pesquisa com os cotidianos

Neste texto, partimos da ideia de que a construção de nosso campo problemático para a discussão das relações entre os cotidianos escolares e as imagens insurge com os movimentos, as tensões e os desdobramentos produzidos com as pesquisas “Currículos, culturas e cotidianos escolares” e “Currículo, cotidiano escolar e clichê”¹, nas quais tivemos como interesse comum problematizar as imagens produzidas pelos sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas, decorrentes dos *usos*² que faziam dos textos curriculares prescritivos.



Os diferentes movimentos teórico-metodológicos experienciados nos cotidianos das escolas pesquisadas nos forçaram a pensar³ a pesquisa em educação e, por efeito, as relações entre os cotidianos escolares e as imagens para além do modelo hegemônico pautado, sobretudo, nos princípios de objetividade e de busca pela verdade. Com isso, defendemos que, para falar dos cotidianos escolares em imagens de modo a favorecer o exercício do pensamento que difere, é preciso investir em uma outra atitude de pesquisa que considere o caos⁴ cotidiano como potência para a constituição de um plano de imanência. Para Deleuze e Guattari (1992, p. 68), “[...] o plano de imanência toma do caos determinações, com as quais faz seus movimentos infinitos ou seus traços diagramáticos”.

Assim, a intensidade dos movimentos caóticos vividos em nossas pesquisas *com* os cotidianos das escolas⁵ nos impôs a necessidade de questionar as amarras conceituais que acreditavam, por exemplo, que haveria um “modo certo” de se pensar o uso que os educadores faziam das propostas curriculares e, ainda, que a esse modo corresponderia um outro “modo certo” de se entender e conceituar as imagens⁶ produzidas por eles com os referidos usos, como nos ajuda a pensar Clareto (2011, p. 19-20),

[...] destituída dessa imagem de segurança, de busca da verdade, como a pesquisa se move? Pelo menos três possibilidades. Uma, continuamos presos à imagem da bolha e a perseguimos como a um ideal [...]. Duas, ficamos à deriva neste mar indecifrável, selvagem, que não se submete à bolha nem à imagem da bolha [...]. Três, a pesquisa se move no movente da pesquisa e se propõe não a resolver problemas, mas a problematizar; não se propõe

a representar o mundo, mas inventá-lo. O que isso implica? Implica, talvez, na constituição de valores outros, de uma ética outra que se constitua na imanência das águas quentes-frias-claras-escuras. Sem imagens. Com o intempestivo. Sem representações. Com a multiplicidade.

Pensar as possíveis relações entre imagens e cotidianos escolares em nossas pesquisas vai ao encontro do que a autora considera como uma maneira de se opor ao modelo hegemônico de se entender a pesquisa em educação como solucionadora de problemas, favorecendo a criação de movimentos de resistência pela sustentação do campo problemático afeto às multiplicidades e ao intempestivo. Com a ajuda de nossos intercessores teóricos, buscamos nos esquivar não só da representação-clichê⁷, tão frequente nas pesquisas solucionadoras de problemas mas, sobretudo, das conclusões prescritivas que, pretensamente, cumpririam a função de corrigir e/ou aprimorar os erros, as falhas e as ausências detectadas com a realização da pesquisa.

A pesquisa como solucionadora de problemas costuma proceder por caminhos que colocam o método em sua centralidade: bases teórico-metodológicas são evocadas para constituir aquilo que se chama de questão a ser investigada. Há que se ter uma questão para se realizar uma investigação [...]. Empreendimento investigativo que carrega a questão como estandarte e as bases teórico-metodológicas como suporte do estandarte [...]. Há uma busca por apontar caminhos, soluções, prescrições ou, no mais dos casos, críticas a situações vivenciadas em um campo empírico (Clareto, 2011, p. 21).



Como argumenta Clareto (2011), o sentido atribuído a problemático não se refere a resolução de problemas, a algo defeituoso nem a resultado duvidoso, mas se aproxima do pensamento deleuziano de acontecimento que vai se dando junto a encontros. Problemático como o que resiste ao modelo hegemônico, como aquilo que se metamorfoseia e se hibridiza para não se deixar nem nomear nem capturar em sua complexidade. Problemático como o exercício de se diferenciar na singularidade.

O campo problemático [...] é resistência: aos processos instituídos de pesquisa, aos modos-bolha de existir. Resistência precária submersa nas águas múltiplas. Resistência: existência monstruosa, híbrida... [...] Existência no labirinto das águas. Experiência no labirinto. Sem saída.

Sem entrada. Só entre [...].

O problemático, enquanto acontecimento que se dá por meio de encontros, é estar nas águas. Não águas abstratas tratadas abstratamente, mas cada água em sua complexa multidão. Cada água em sua singularidade. Acontecimento. Inigualável, inequívoco. Singularidade. Invenção de si e do mundo (Clareto, 2011, p. 223).

Voltando, então, à discussão da construção de nosso campo problemático, vamos perceber alguns movimentos de resistência e de aposta nas multiplicidades desviantes que produzem linhas de fuga ou de desterritorialização, em meio aos usos que estudantes e educadores fazem dos currículos prescritivos, a despeito de todas as tentativas de orientação, visando ao controle do que se passa em sala de aula.

No entanto, por se tratar de movimentos que se tecem em meio à complexidade das redes cotidianas dos saberes-fazer curriculares, também encontramos movimentos de afirmação nesse sentido, isto é, linhas de segmentaridade ou de estratificação que afirmam práticas prescritivas e, com isso, defendem modelos adequados e coerentes de se trabalhar com as propostas curriculares.



Nessa discussão, faz-se necessário considerar que não estamos entendendo esses movimentos como situações isoladas e dicotômicas. Trata-se, sempre, de movimentos rizomáticos que acontecem por dentro uns dos outros, que se proliferam e se ramificam em linhas, sempre pelo meio, uma vez que, como afirmam Deleuze e Guattari (1996, p. 37), “[...] um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’”.

Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, com dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza (Deleuze; Guattari, 1996, p. 32).

Assim, a partir dos movimentos rizomáticos experienciados durante a realização de nossas pesquisas, problematizar os cotidianos escolares em imagens implica, antes de tudo, considerar como poten-

tes para nossas análises os diferentes entendimentos, usos e produções dessas imagens nesses cotidianos⁸. Ou seja, se estamos trabalhando com o conceito de rizoma e de multiplicidade⁹, é preciso problematizar os variados sentidos dados às imagens das escolas como decalques e representações e metáforas e ilustrações e sensações e..., buscando escapar de toda e qualquer pretensão de definir ou eleger que sentidos de imagem deveriam ser considerados como os mais adequados para se falar dos acontecimentos das escolas.

Sobre os Conceitos de Imagem: da imagem-representação à imagem-sensação

No livro *O que é a filosofia?* Deleuze e Guattari (1992) defendem que não há conceitos simples e que todo conceito possui componentes e se define por eles. Logo, os conceitos seriam multiplicidades ao mesmo tempo em que se constituiriam como um todo. Ao possuir contornos irregulares e definidos pela cifra de seus componentes, o conceito se institui como um todo fragmentário, ao mesmo tempo em que remete a um problema sem o qual não teria sentido.

Em sua composição, todo conceito é transversalizado por elementos vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas. Cada conceito se constitui, então, como totalidade fragmentada, não se encaixando como peça de um quebra-cabeça, já que suas bordas irregulares não coincidem com as de outros conceitos.

Em toda parte reencontramos o mesmo estatuto pedagógico do conceito: uma 'multiplicidade', uma superfície ou volume absolutos, auto-referentes, compostos de um certo número de variações intensivas inseparáveis segundo uma ordem de vizinhança, e percorridos por um ponto em estado de sobrevoo. O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir (Deleuze; Guattari, 1992, p. 46).

Deleuze e Guattari (1992, p. 51) observam que, embora os conceitos e o plano de imanência sejam estritamente correlativos, não podemos confundi-los. O plano de imanência não se caracterizaria como um dado conceito ou como um conceito de todos os conceitos. Se plano de imanência e conceitos se confundissem, “[...] nada impediria os conceitos de se unificarem, ou de se tornarem universais e de perderem sua singularidade, mas também nada impediria o plano de perder sua abertura” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 51).

Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais [...]. Os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade: eles ocupam sem contar (a cifra do conceito não é um número), ou se distribuem sem dividir. O

plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar (Deleuze; Guattari, 1992, p. 52).



É interessante observar que diferentes conceitos de imagem povoaram o plano-deserto-obra-de-Deleuze, constituindo o que poderíamos chamar, usando argumentos do próprio autor, de multiplicidades autorreferentes, compostas de variações intensivas inseparáveis segundo uma ordem de vizinhança. Ao tentar responder à questão “O que pode uma imagem?”, Gallo (2014, p. 15) nos ajuda nessa argumentação ao inferir que há um percurso curioso na obra de Deleuze, quando se trata da imagem:

Na década de 1960, em ‘Diferença e Repetição’, encontramos uma perspectiva crítica da imagem como representação, sendo que a única possibilidade para escapar a uma ‘imagem do pensamento’ seria a produção de um ‘pensamento sem imagem’, como que atestando ser impossível pensar fora do contexto da representação. Porém, em três obras da década de 1980, isso muda radicalmente e a imagem aparece em perspectivas não representacionais e como possibilidade criativa para o pensamento. O primeiro livro foi dedicado à pintura de Bacon: ‘Francis Bacon - Lógica da Sensação (1981); os outros dois foram dedicados ao cinema: ‘Cinema 1 - A imagem-movimento’ (1983) e ‘Cinema 2 - A imagem tempo (1985).

A crítica feita por Deleuze no livro *Diferença e repetição* para a imagem como representação vai investir na ideia do pensamento como criação, como diferença no lugar do pensamento como cópia, repetição ou reprodução que define os contornos e as possibilidades do que seja pensar. Em sua crítica ao pensamento como reprodução e, por efeito, à noção de imagem como representação, o autor pondera que é pelo fato de que todo mundo pensa naturalmente que se presume que todos saibam o que significa pensar. “Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar” (Deleuze, 2006, p. 192).

Ao discutir a crítica de Deleuze sobre o pensamento como representação, Gallo (2014) nos ajuda a entender o investimento do autor na ideia de o pensamento poder escapar da tirania da representação pelo exercício da criação, ao que Deleuze nomeia de pensamento sem ima-

gem, isto é, um pensamento sem predeterminações, no qual a imagem escaparia do destino da representação e se constituiria como sensação, como imagem-sensação.

Pensar no contexto de uma imagem do pensamento é repetir o já pensado; não é pensar o novo, o diferente. Para pensar o novo, o diferente, Deleuze afirma ser necessário investir na produção de um 'pensamento sem imagem', um pensamento virgem, 'genital', sem contornos predefinidos. Então, se a imagem é representação e palavra de ordem, se ela induz ao não pensamento ao definir o que seja o pensar através de uma do pensamento, impõe-se, pois, uma questão: como arrancar a imagem do primado da representação? Seria possível pensar a imagem não como representação, mas com algum outro estatuto epistemológico? Se for possível, quais seriam as consequências dessa nova concepção de imagem? [...] Encontramos no próprio Deleuze uma possibilidade de resposta para a interrogação levantada anteriormente: é uma imagem-sensação que pode devir uma imagem-pensamento (Gallo, 2014, p. 14-15).



Como já observado, a ideia de imagem-sensação proposta por Deleuze vai aparecer, inicialmente, na obra *Francis Bacon: lógica da sensação*, publicada em 1981. No referido livro, Deleuze (2007a) afirma que a representação (ou o figurativo) pressupõe uma relação entre uma imagem e um objeto que ela deve ilustrar, mas implica, também, a relação de uma imagem com outras imagens em um conjunto composto que dá a cada um o seu objeto. A narrativa é o correlato da ilustração.

No domínio da imagem-representação, o autor considera que o ato de isolar a Figura seria, então, “[...] o modo mais simples, necessário, embora não suficiente, de romper com a representação, interromper a narração, impedir a ilustração, libertar a Figura: para ater-se ao fato” (p. 12). Entretanto, esse processo de tentativa de libertação das Figuras, isto é, de surgimento das Figuras fora de qualquer figuração, de qualquer possibilidade de representação não seria algo óbvio, imediato, como adverte Deleuze (2007a, p. 19):

Também não se pode mais dizer que a renúncia à figuração, como jogo, seja mais fácil para a pintura moderna. Pelo contrário, ela está invadida, cercada pelas fotografias e pelos clichês que se instalam na tela antes mesmo que o pintor comece a trabalhar. Com efeito, seria um

erro acreditar que o pintor trabalha sobre uma superfície em branco e virgem. A superfície já está investida virtualmente por todo tipo de clichês com os quais torna-se necessário romper.

Avançando um pouco mais nessa discussão, sobretudo a partir do diálogo que estabeleceu com as obras de Cézanne e de Bacon, Deleuze (2007a) diz que haveria duas maneiras de se ultrapassar, tanto do ponto de vista ilustrativo quanto do narrativo, a figuração, que seria seguir em direção à forma abstrata ou seguir em direção à Figura. Ao movimento de seguir da figuração para à Figura Cézanne chamou de “sensação” ou, ainda, de “pintar a sensação”.

Cézanne certamente não inventou essa via da sensação na pintura, mas deu-lhe um estatuto sem precedentes. A sensação é o contrário do fácil e do lugar-comum, do clichê, mas também do ‘sensacional’, do espontâneo etc. A sensação tem um lado voltado para o sujeito [...] e um lado voltado para o objeto [...]. Ou melhor, ela não possui dois lados: ela é as duas coisas indissolivelmente, é ser-no-mundo, como dizem os fenomenólogos: ao mesmo tempo eu ‘me torno’ na sensação e alguma coisa ‘acontece’ pela sensação, um pelo outro, um no outro. Em última análise, é o mesmo corpo que dá e recebe a sensação, que é tanto objeto quanto sujeito (Deleuze, 2007a, p. 42).

A noção de sensação em Cézanne se aproxima de alguma coisa que se passa entre aquele que sente e o que é sentido. “A sensação é o que está pintado. O que está pintado no quadro é o corpo, não enquanto representado como objeto, mas enquanto vivido como experimentando determinada sensação” (Deleuze, 2007a, p. 43). Bacon refere-se a essa condição de “pintar a sensação” como “registrar o fato”.

Voltando, então, à nossa discussão inicial sobre o processo de constituição de nosso campo problemático e, por efeito, ao nosso interesse de pensar os cotidianos escolares em imagens, a partir dos usos que os educadores e os estudantes fazem da proposta curricular prescritiva, vamos nos empenhar em pensar: Que acontecimentos cotidianos potencializam, nas escolas, os movimentos de superação dos clichês em direção às imagens-sensação?



Do Clichê à Imagem-Sensação: a força do acaso, do encontro e da experiência

No livro *Francis Bacon: lógica da sensação*, Deleuze (2007a) refere-se ao clichê como modos de ver, isto é, representações ilustrativas ou narrativas, que compõem o que o autor chama de figuração.

Há, em primeiro lugar, dados figurativos. A figuração existe, é um fato [...]. Somos bombardeados por fotos que são ilustrações, jornais que são narrações, imagens-cinema, imagens-televisão. Há clichês psíquicos assim como clichês físicos, percepções já prontas, lembranças (Deleuze, 2007a, p. 91-92).

Com o pensamento de Deleuze (2007a), interessa-nos, então, problematizar as imagens-representação dos sujeitos das escolas, como possibilidades de escapar dos clichês, valendo-nos da força ético-estético-política que move a invenção dos currículos nos cotidianos das escolas da pesquisa, pois, como pondera Deleuze (2007b, p. 31),

As situações cotidianas e mesmo as situações-limite não se assinalam por algo raro ou extraordinário [...]. Vemos, sofremos mais ou menos uma poderosa organização da miséria e da opressão. E justamente não nos faltam esquemas sensório-motores para reconhecer tais coisas, suportá-las ou aprová-las, comportamo-nos como se deve, levando em conta nossa situação, nossas capacidades, nossos gostos. Temos esquemas para nos esquivarmos quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando é horrível demais, nos fazer assimilar quando é belo demais [...]. Mesmo as metáforas são esquemas sensório-motoras, e nos inspiram algo a dizer quando já não se sabe o que fazer: são esquemas particulares, de natureza afetiva. Ora, é isso um clichê. Um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa. Como diz Bergson, nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber, devido a nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas. Portanto, comumente, percebemos apenas clichês.

Pesquisar as complexas relações entre currículo, cotidiano escolar e clichê implica problematizar, permanentemente, as imagens produzidas pelos sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas *com* as quais realizamos nossas pesquisas, sobretudo aquelas que afirmam lugares-comuns e forjam estereótipos produzindo, assim, *teorias práticas* que têm por principal objetivo harmonizar as condições de *indeterminação, abertura e incompletude* que se manifestam nessas redes de imagens.

De modo geral, interessa-nos problematizar os cotidianos das escolas durante os processos de tessitura dos conhecimentos curriculares, com a intenção de potencializar, *com* os sujeitos praticantes,

as redes curriculares que agenciam processos inventivos em favor de uma escola afeta aos movimentos de expansão da multiplicidade e da diferença nas vidas dos seus praticantes entendendo, como defende Guerón (2011, p. 12), que “[...] não existem grandes investigações sobre o clichê”.

Guerón (2011, p. 14-15) também infere que, ao definir o que é clichê, Deleuze, mesmo estando em pleno estudo filosófico do cinema, em momento algum menciona o próprio cinema. Ou seja, para o autor, o clichê é parte fundamental da nossa experiência cotidiana do real – constitui inevitavelmente esta – e não algo que diz respeito exclusivamente ao cinema e a outros mecanismos de produção de imagens.

No livro *O que é a filosofia?* Deleuze e Guattari (1992, p. 194) defendem a filosofia como algo que poderia nos levar a colocar em análise “nossas verdades” e, quem sabe, suspender as certezas e os dogmatismos das opiniões que buscam consensos. Ao insistirem na luta contra o clichê, afirmam: “Mas não se luta contra os clichês perceptivos e afetivos se não se luta também contra a máquina que os produz”. Ao analisarmos a força dos textos de Deleuze (2000, 2006, 2007a, 2007b, 2009) e de Deleuze e Guattari (1992, 2008a, 2008b), encontramos o vigor do tema da imagem-sensação em contraste com o clichê e, ainda, a possibilidade de se pensar em uma luta diferenciada e maior da arte, da filosofia e da ciência contra os efeitos da informação, da opinião e da comunicação na produção dos clichês. No texto *Do caos ao cérebro* do referido livro *O que é a filosofia?*, os autores observam que

[...] a arte, a ciência, a filosofia [...] traçam planos sobre o caos. Essas três disciplinas não são como as religiões, que invocam dinastias de deuses, ou a epifania de um deus único, para pintar sobre o guarda-sol um firmamento, como as figuras de uma Urdoxa de onde derivam nossas opiniões. A filosofia, a ciência e a arte querem que rasguemos o firmamento e que mergulhemos no caos (Deleuze; Guattari, 1992, p. 259-260).



Para Deleuze e Guattari (1992), ao mergulharem no “mundo do caos” para enfrentá-lo, o filósofo, o cientista e o artista trazem coisas diferentes. Segundo os autores, “O que o filósofo traz do caos são variações [...]. O cientista traz do caos variáveis [...]. O artista traz do caos variedades” (p. 260). Assim, para eles, a luta contra o caos implica uma afinidade com o inimigo, até porque uma outra luta maior teria que ser travada contra a opinião que, a todo tempo, pretende nos proteger do caos.

Num texto violentamente poético, Lawrence descreve o que a poesia faz: os homens não deixam de fabricar um guarda-sol que os abriga, por baixo do qual traçam um firmamento e escrevem suas convenções, suas opiniões; mas o poeta, o artista abre uma fenda no guarda-sol, rasga até o firmamento para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso [...]. Então, segue a massa dos imitadores, que remendam o guarda-sol, com uma peça que parece vagamente com a visão; e a massa dos glossadores que preenchem a fenda com opiniões: comunicação.

As ponderações feitas por Deleuze e Guattari (1992) acerca das relações entre o clichê, a opinião, a informação e a comunicação levaram-nos ao que Larrosa (2004) chama de destruição da experiência. Como infere o autor (2004), a experiência, como condição de se pensar e de se ser tocado pelas coisas que nos passam, está cada vez mais escassa, na medida em que vivemos em um mundo bombardeado pelo excesso de opiniões e de informações, aliado à sensação de que nos falta tempo.

A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe [...]. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência [...]. Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que além disso opina. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo [...]. Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E, com isso, reduz-se a um estímulo fugaz e instantâneo que é imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera (Larrosa, 2004, p. 154-159).

Buscando, então, estabelecer algumas relações entre, por um lado, as discussões de Larrosa (2004) sobre nossa sensação de falta de tempo e os excessos de informação e de opinião como situações inibidoras da experiência e, por outro, as discussões de Deleuze e Guattari (1992) em termos dos desdobramentos da opinião, da informação, da comunicação na criação e fortalecimento dos clichês, damos-nos conta, em um primeiro momento, da possibilidade de se pensar a *experiência* (Larrosa, 2004) como uma alternativa para se colocar sob suspeita os clichês¹⁰.



Mas, que significaria usar a experiência como potência para extrair os clichês produzidos nos cotidianos das escolas? Seguindo as pistas deixadas por Larrosa (2004, p.161), temos que o “sujeito da experiência” se define não tanto por sua atividade, mas por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.

Trata-se de um sujeito que, como na discussão de Deleuze e Guattari (1992), se colocaria em fluxo, aberto ao caos e ao imprevisível, à incerteza da vida. Um sujeito descentrado, com abertura para (com)por e não (im)por. Larrosa (2004, p. 161) diz:

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.

Então, problematizar as imagens dos sujeitos praticantes das escolas, como possibilidades de fabricação-deformação dos clichês das imagens-representação em direção à produção da imagem-sensação, significou, em um primeiro movimento de nossa pesquisa, exercitar um dado modo de nos constituir como *sujeitos da experiência* (Larrosa, 2004), que não seria o sujeito da informação, da opinião ou da comunicação, que não seria o sujeito do saber ou do julgar, um sujeito firme, autodeterminado, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, definido pelo seu saber, por seu poder e por sua vontade, mas um sujeito que se transforma, receptivo, aceitante, interpelado, que perde seus poderes precisamente porque aquilo do qual faz experiência se apodera dele. Larrosa (2004, p. 160) defende que

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender

o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.



Sendo assim, um primeiro movimento realizado em nossas pesquisas, levando em conta a proposta de Larrosa (2004) de nos permitir a *experiência*, aconteceu no sentido de exercitar, com os sujeitos envolvidos em nossas pesquisas, *encontros* para que pudéssemos *conversar* sobre as *teorias práticas* curriculares produzidas por eles com os usos que faziam das propostas curriculares prescritivas. Nossa intenção foi afirmar uma atitude filosófica que pudesse nos levar a problematizar, coletivamente, nossas verdades, nossas metáforas, nossos clichês, nossas imagens-representação impregnadas de certezas-violências, buscando potencializar uma atitude poética diante da vida e, com isso, na medida do possível, produzir rasgos nos guarda-sóis que usamos para nos proteger do caos e das ameaças da diferença e da multiplicidade. Com uma dose de sorte e de acaso, potencializar a produção de imagens-sensação.



Em nossa prática de pesquisa, potencializar esses encontros-conversas com os educadores e estudantes pressupôs favorecer tentativas de aproximação-mobilização das relações vividas *com* eles, isto é, pensar *com* eles e não pensar sobre ou para eles. Essa atitude de *pensar com o outro* nos tem levado à pista deixada por Certeau (1994; 1996), em termos do uso que ele fazia das conversas em suas pesquisas.

Giard (1996), ao se referir a esse uso, destaca a preocupação que ele tinha em, ao conversar com os sujeitos ordinários, tentar estabelecer uma condição de empatia fora do comum, ao mesmo tempo em que não dedicava uma atenção diretiva. Sempre encorajando as pessoas a falar, buscava escutá-las, atestando a riqueza das palavras ditas. O próprio Certeau (1994, p. 50) acreditava que

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras 'de situações de palavra', de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as comunicações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular 'lugares comuns' e jogar o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis.

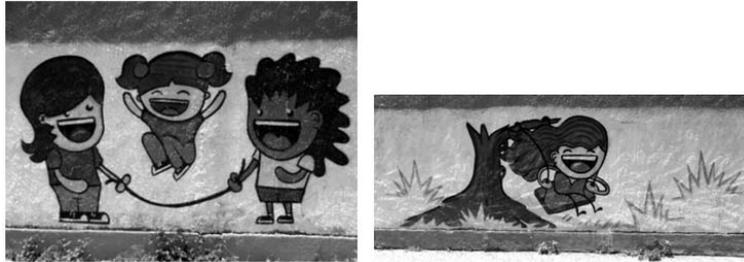
Esta busca por estabelecer uma proximidade com o "Outro" na pesquisa não resulta em uma abordagem pessoal, individualista, mas, como já dito, vai ao encontro das singularidades do que se passa entre as pessoas, daquilo que surge e acontece no meio, *intermezzo*, privilegiando as relações que se estabelecem nos/com os encontros e, com isso, mais uma vez, apostando em uma pesquisa que, como defende Clareto (2011), se constituiu como acontecimento e invenção de si e do mundo.

Nessa aposta de pesquisa, consideramos que as tensões e os embates vividos em meio ao caos cotidiano favorecem diferentes situações de problematização dos clichês¹¹ pressupondo, mais uma vez, a potência das experiências que se constituem como uma atitude ético-estético-poética de devir diante das falas-gestos que mutilam as imagens-representação e investem nas imagens-sensação.

Intuímos, aqui, que é através dos devires que conseguiremos nos livrar dos clichês. Como falam Deleuze e Guattari (2008b, p. 89), "[...] o que nos precipita num devir pode ser qualquer coisa, a mais inesperada, a mais insignificante. Você não se desvia da maioria sem um pequeno detalhe que vai se pôr a estufar, e que lhe arrasta".

No referido livro *Francis Bacon: lógica da Sensação*, Deleuze (2007a) mostra como Cézanne conseguiu escapar do clichê em sua pintura, na medida em que dava uma interpretação inteiramente intuitiva de objetos reais em sua natureza morta.

Nisso ele é inimitável. Seus imitadores copiam suas toa-lhas de mesa de dobras rígidas, os objetos sem realidade de seus quadros. Mas eles não reproduzem os potes e as maçãs, pois não são capazes. Não se pode imitar o verdadeiro caráter maçãnesco. Cada um deve por si mesmo criar um novo e diferente. Caso se pareçam com os de Cézanne, nada significam [...]. Clichês, clichês! Não se pode dizer que a situação tenha melhorado depois de Cézanne. Não apenas houve multiplicação de imagens de todo tipo, ao nosso redor e em nossas cabeças, como também as reações contra os clichês engendram clichês (Deleuze, 2007a, p. 93).



O texto de Cândido (2011), citado na nota de rodapé, ao problematizar o clichê com base no conto *O espelho* de Guimarães Rosa, infere sobre a dificuldade que temos de renunciar ao clichê. Para o autor, independentemente dos nossos esforços, os clichês multiplicam-se vorazmente e nos enganamos se os consideramos como naturais.

Dentre as diversas máquinas modernas criadas, destaca-se a 'máquina do clichê' [...]. Embora afete todos os sentidos, podemos dizer que o sentido da visão é o privilegiado [...]. Ao abordarmos a máquina de clichê não podemos correr o risco apontado por Deleuze de engendrar novos clichês (e muito menos recorrer a velhos clichês). Não se trata, aqui, simplesmente, de afirmarmos que essa máquina é uma máquina 'ideológica', para citarmos um lugar comum. Trata-se de uma máquina de poder [...]. Para tanto, diante da máquina de clichê, há que se buscar um bloqueio 'visual'. É preciso 'aprender a não ver', ou a 'olhar não-vendo'. Um olhar an-anestésico [...]. Não é tarefa fácil, sabemos. Numa sociedade (cada vez mais) midiática, em que os clichês já nos cercam no útero, os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem, defeitos com que cresceram e a que se afizeram, mais e mais (Cândido, 2011, p. 51-53).

A velocidade com que os clichês são produzidos e se multiplicam na sociedade atual remete-nos, mais uma vez, aos nossos interesses de pesquisa e, também, à discussão de Deleuze e Guattari (2008a) sobre o que os autores chamam de *rostidade* ou, ainda, *máquina abstrata de rostidade* que, em linhas gerais, se pautaria por agenciamentos de poder que necessitam da produção social do rosto.

O rosto não é um invólucro exterior àquele que fala, que pensa ou que sente [...]. Uma criança, uma mulher, uma mãe de família, um pai, um chefe, um professor primário, um policial não falam uma língua em geral, mas uma língua cujos traços significantes são indexados nos traços de rostidade específicos [...]. Os rostos concretos nascem de uma máquina abstrata de rostidade, que irá produzi-los ao mesmo tempo que der ao significante seu muro branco, à subjetividade seu buraco negro [...]. Se o homem tem um destino, esse será o de escapar ao rosto, desfazer o rosto e as rostificações, tornar-se imperceptível, tornar-se clandestino (Deleuze; Guattari, 2008a, p. 34-36).

Considerando, então, a possibilidade de reagir contra as imagens-representação e os clichês, empenhamo-nos em desencadear, durante a realização das referidas pesquisas, diferentes processos que pudessem potencializar maneiras de se escapar das rostificações, isto é, de se desfazer dos rostos que são criados, cotidianamente, grudando as pessoas em identidades fixas, em rótulos. Como atestam Deleuze e Guattari (2008a), as rostificações cumprem a função de fazer o reconhecimento de cada um, inscrevendo-o no conjunto do quadriculado da máquina abstrata, rejeitando aqueles rostos que nos parecem suspeitos, pois não estão de acordo com os nossos modelos de normalidade, e aceitando os que reconhecemos como normais.

Rosto de professora e de aluno, de pai e de filho, de operário e de patrão, de policial e de cidadão, de acusado e de juiz [...]. A máquina abstrata de rostidade assume um papel de resposta seletiva ou de escolha: dado um rosto concreto, a máquina julga se ele passa ou não passa, se vai ou não vai, segundo as unidades elementares. A correlação binária dessa vez é do tipo 'sim-não'. O olho vazio do buraco negro absorve ou rejeita, como um déspota parcialmente corrompido faz ainda um sinal de aquiescência ou de recusa. Um certo rosto de professora é percorrido por tiques e se cobre de uma ansiedade que faz com que chegue ao ponto de 'não dá mais' (Deleuze; Guattari, 2008a, p. 44).

Deleuze e Guattari (2008a) inferem que a máquina abstrata de rostidade produz relações binárias entre o que é aceito em uma primeira escolha e o que não é tolerado em uma segunda ou terceira escolha. Exemplificam (2008a, p. 45), "Ah, não é nem um homem nem uma mulher, é um travesti: a relação binária se estabelece entre o 'não' de primeira categoria e um 'sim' de categoria seguinte".

A relação binária estabelecida, nesses casos, pela máquina abstrata de rostidade pode pressupor, sob certas condições, uma tolerância ou, ainda, indicar que se trata de um inimigo que é necessário extinguir a qualquer preço. Para os autores (2008a, p. 45),

Compreende-se que, em seu novo papel de detector de desvios, a máquina de rostidade não se contenta com casos individuais, mas procede de modo tão geral quanto em seu primeiro papel de ordenação de normalidades. Se o rosto é o Cristo, quer dizer o Homem branco médio qualquer, as primeiras desvios, os primeiros desvios padrão são raciais: o homem amarelo, o homem negro, homens de segunda ou terceira categoria [...]. O racismo procede por determinação das variações de desvios, em função do rosto Homem branco que pretende integrar em ondas cada vez mais excêntricas e retardadas os traços que não são conformes, ora para tolerá-los em determinado lugar e em determinadas condições, em certo gueto, ora para apagá-los no muro que jamais suporta a alteridade (é um judeu, é um árabe, é um negro, é um louco....,

etc). Do ponto de vista do racismo, não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem.

Retomando, então, a fala de Deleuze e Guattari (2008b) sobre a força do que nos precipita num devir, isto é, algo inesperado, insignificante, um pequeno detalhe que nos toma de surpresa, que nos arranca de nossos lugares de acomodação, vamos nos dar conta da impossibilidade de se ter protagonistas individuais para as ações que visam a superar o racismo, o preconceito, a rostidade ou o clichê. Não há intencionalidade de pesquisador que consiga fazer isso. Precisamos, sempre, também contar com o acaso!

Mas, como Deleuze (2007a) entende a força do acaso na superação dos clichês e na produção da imagem-sensação? Uma primeira pista que encontramos no texto *A pintura antes de pintar* refere-se ao furor de Cézanne contra o clichê, levando-o, às vezes, a transformá-lo em paródia. “Ele queria exprimir algo, mas, antes de fazê-lo, tinha que lutar contra o clichê de cabeça de hidra do qual jamais conseguia cortar a última” (p. 92). Desse modo, a partir da luta de Cézanne contra o clichê, Deleuze (2007a) sugere-nos a possibilidade de se chegar a um conhecimento intuitivo, à medida que conseguimos nos livrar da obsessão do conceito e das soluções universais.



Para Deleuze (2007a, p. 101), só se luta contra o clichê com muita astúcia, obstinação e prudência, tarefa constantemente realizada por Cézanne na feitura de cada quadro e a cada momento de cada quadro, uma vez que, “[...] tudo está na tela, mesmo o próprio pintor, antes que a pintura comece. Assim, o trabalho do pintor é repetidamente deslocado, só podendo vir depois, posteriormente: trabalho manual do qual surgirá a Figura”.

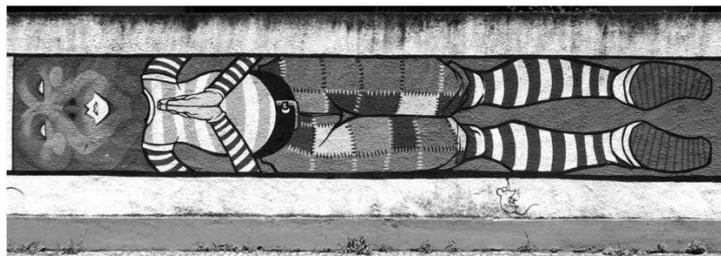
Ainda sobre a maneira como Deleuze percebe a força do acaso no desfazimento do clichê, temos, no referido texto, sua discussão sobre a relação que Bacon estabeleceu com a pintura e com o acaso. Como pensa Deleuze (2007a, p. 97),

Se considerarmos, com efeito, uma tela antes do trabalho do pintor, parece que todos os lugares se equivalem, são todos igualmente ‘prováveis’. E se eles não se equivalem, é porque a tela é uma superfície determinada, com bordas e um centro; mas sobretudo em função daquilo que o pintor quer fazer e do que ele tem na cabeça: tal lugar

tem privilégio com relação a esse ou àquele projeto [...]. Mas, nesse exato momento, quando já comecei, como fazer com que aquilo que pinto não seja um clichê? Será preciso fazer rapidamente ‘marcas livres’ no interior da imagem pintada para destruir a figuração nascente e dar uma chance à Figura, que é o próprio *improvável*.

Ao comentar a maneira como Bacon luta contra o clichê, Deleuze (2007a) infere que as “marcas livres” feitas pelo pintor na imagem são, antes de tudo, acidentais, isto é, são produzidas ao acaso, fortuitamente. Um tipo de acaso que não designaria uma probabilidade, mas uma dada escolha, uma ação sem nenhuma perspectiva. Para o autor (2007a, p. 97-98) “[...] essas marcas são não-representativas, justamente porque dependem do ato ao acaso e nada exprimem que se refira à imagem visual: elas só dizem respeito à mão do pintor”.

Do princípio ao fim, o acidente, o acaso nesse segundo sentido, terá sido ato, escolha, um determinado tipo de ato e de escolha. O acaso, segundo Bacon, não é separável de uma possibilidade de utilização. É o acaso manipulado, diferente das probabilidades concebidas ou vistas (Deleuze, 2007a, p. 98).



Considerações Finais

Como pudemos constatar nas leituras que fizemos de Deleuze há, por parte do autor, uma preocupação em relação às formas que usamos para combater o clichê. Para ele, seria preciso arrancar do clichê uma verdadeira imagem, a imagem-sensação:

Por um lado a imagem está sempre caindo na condição de clichê: porque se insere em encadeamentos sensório-motores, porque ela própria organiza ou induz seus encadeamentos, porque nunca percebemos tudo o que há na imagem, porque ela é feita para isto (para que não percebamos tudo, para que o clichê nos encubra a imagem...). Civilização da imagem? Na verdade uma civilização do clichê, na qual todos os poderes têm interesse em nos encobrir as imagens, não forçosamente em nos encobrir a mesma coisa, mas em encobrir alguma coisa na imagem. Por outro lado, ao mesmo tempo, a imagem está sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê. Não se sabe até onde uma verdadeira imagem pode conduzir (Deleuze, 2007b, p. 32).

A possibilidade de vencer o clichê, ou seja, de arrancar dele uma verdadeira imagem pressupõe, para Deleuze (2007a), algo além da paródia, do esvaziamento e da perfuração de buracos. De acordo com o autor, “[...] é preciso ‘juntar’, à imagem ótico-sonora, formas imensas que não são as de uma consciência simplesmente intelectual, nem mesmo social, mas de uma profunda intuição vital” (Deleuze, 2007b, p. 33).

Destacamos, ainda em termos de nossa aposta metodológica, o fato de que também estivemos atentos aos movimentos de pesquisa com os cotidianos propostos por Alves (2001), por entender que esses movimentos nos permitem uma potente abertura para a *experiência*, a *conversa*, o *encontro* e o *acaso*, oportunizando a condição de permanente abertura e flexibilidade da pesquisa. Alves (2001, p. 14-16) afirma:

São quatro os aspectos que julgo necessário discutir para começar a compreender essa complexidade [...]. A trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com as virtualidades da modernidade [...]. É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar [...] tenho chamado esse movimento de o sentimento do mundo [...]. Compreender que o conjunto de teorias [...] que herdamos [da] modernidade [...] não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido. Para nomear esse processo estou usando a ideia de virar de ponta-cabeça [...]. O terceiro deles, incorporando a noção de complexidade, vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade [...]. Creio poder chamar a esse movimento de beber em todas as fontes. Por fim, [...] assumir que para comunicar novas preocupações [...] é indispensável uma nova maneira de escrever [...]. A esse movimento talvez se pudesse chamar de narrar a vida e literaturizar a ciência.

Em textos posteriores, Alves (2005) amplia suas considerações em relação à proposta apresentada indagando: por que não buscamos trabalhar um *quinto movimento* que poderia, talvez, em uma homenagem a Nietzsche e a Foucault, tão preocupados com ele, chamar de *Ecce homo* ou *Ecce femina*, mais apropriado aos cotidianos de nossas escolas? A autora (2005, p. 17) esclarece:

Talvez por não ser tão sábia quanto os autores citados, ou talvez por ser mulher em uma sociedade na qual quem tem ideias é homem ou, ainda, porque deixo as marcas de seus passos em terrenos pouco conhecidos, vagando por *espaçotempos* ainda não ou dificilmente revelados, não consegui formular aquilo que no texto estava *virtualmente* escrito: o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os *praticantes*, como as chama Certeau (1996) porque as vê em atos, o tempo todo.

Por fim, voltando, mais uma vez, aos nossos interesses de pesquisa, observamos que, assim como pensamos nas *conversas*, nos *encontros* e na *experiência* como movimentos possíveis na luta contra os clichês, também pensamos no *acaso*, no sentido dado por Bacon-Deleuze, como

intensidade própria dessa luta. Conforme dissemos, precisamos contar com o acaso como condição de produção da imagem-sensação.

De fato, estamos assumindo uma atitude de pesquisa problematizadora, diferente daquela que, de antemão, defenderia um uso objetivo de conceitos, categorias e procedimentos técnicos com a pretensão de analisar e escapar do clichê. Ao contrário, valemo-nos dos movimentos metodológicos oportunizados pelas *conversas-encontros-acontecimentos* que, como a mão do artista em Bacon, pudessem criar marcas livres, acidentais, feitas ao *acaso*, provocando experiências poéticas nos cotidianos das escolas envolvidas na pesquisa e, com isso, potencializar blocos de sensações e afecções. Sobre essa questão, Guimarães (1997, p. 63) assim se manifesta:

O conjunto de enunciados que formam uma imagem é, antes, um bloco de sensações, perceptos, afectos, paisagens e rostos, visões e devires. No trabalho da arte ou da literatura – escrevem Deleuze e Guattari – o que se conserva não é o material – seja o signo linguístico, a pedra ou a cor –, o que se conserva em si é o percepto ou o afecto. O que é próprio da arte é ‘arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a outro’.

Assim, acreditamos que não há meios metodológicos autênticos e/ou próprios para nos livrar do clichê sem passar pelas sensações, pelas afecções, pelos encontros, pelo acaso. As pesquisas que temos realizado traduzem-se como atitudes ético-estético-políticas de trabalho *com* os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas (Ferraço, 2003), buscando seguir os fluxos de modo aleatório, dando-nos a esperança, como defende Deleuze (2007a), de viver o acaso da criação para termos uma chance de poder reagir contra tudo aquilo que impede o pensamento-criação.

Recebido em 26 de abril de 2016
Aprovado em 18 de dezembro de 2016

Notas

- 1 Os períodos de realização das pesquisas são, respectivamente, de março de 2012 a fevereiro de 2015 e de março de 2015 a fevereiro de 2018, com financiamento do CNPq.
- 2 Partilhamos da noção proposta por Certeau (1994; 1996), ao assumir as práticas dos “sujeitos anônimos” como processos inventivos os quais, com suas táticas-estratégias, se constituem como “artes de fazer”.
- 3 Partindo de Heidegger, Deleuze (2006, p. 209-210) (p. 259-???) defende que “[...] o pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que ‘dá a pensar’, daquilo que existe para ser pensado – e o que existe para ser pensado é do mesmo modo o impensável ou o não pensado, isto é, o fato perpétuo que ‘nós não pensamos ainda’. É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento advém”.

- 4 O caos não é um estado inerte ou estacionário, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência (Deleuze; Guattari, 1992).
- 5 Discutiremos os movimentos das *Pesquisas com os cotidianos* nas considerações finais deste texto.
- 6 A partir das leituras que temos feito sobre a Filosofia da Diferença, em especial, as obras de Deleuze e Guattari, não há nenhum interesse na realização de análises das imagens produzidas nos cotidianos das escolas, uma vez que o que importa são os efeitos, as sensações as redes de sentidos potencializadas por essas imagens. Os grafites trazidos são de autoria dos educadores e dos estudantes das escolas.
- 7 Nas obras de Deleuze, a discussão do clichê aparece com mais intensidade em: *Francis Bacon: lógica da sensação* (2007), *A imagem-tempo* (2007) e *A imagem-movimento* (2009). Nas obras que escreveu com Guattari, essa discussão aparece em: *O que é a filosofia?* (1992) e no v. 3 de *Mil platôs* (2008).
- 8 No decorrer do texto, trouxemos imagens de grafites presentes nas escolas envolvidas nas pesquisas, como poderíamos ter trazido dos murais, das fotos das festas/comemorações, das capas de caderno etc.
- 9 Como afirmam Deleuze e Guattari (1996, p. 14-15), “Na verdade não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente para fazê-lo ouvir [...]. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes [...]. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis da combinação crescem então com a multiplicidade)”.
- 10 No texto *Limpar os clichês, desfazer o rosto: devires (ou estratégias de guerra) no Espelho de Guimarães Rosa*, Candido (2011) discute o clichê associando-o à noção de experiência em Benjamin. Para o autor, nos choques cotidianos do mundo moderno, no qual a máquina de clichê oblitera qualquer possibilidade de experiência, responder a clichês sem pensar tornou-se uma necessidade da sobrevivência.
- 11 Em suas obras, Deleuze usa diferentes verbos para se referir aos processos de romper com o clichê, dentre os quais destacamos: combater, deformar, desaparecer, desobstruir, desvencilhar, escapar, esvaziar, extirpar, falsificar, hostilizar, limpar, livrar, lutar, maltratar, mutilar, parodiar, reagir, rejeitar, renunciar, transformar, triturar etc. O mesmo acontece com os verbos que se referem aos seus processos de produção: acumular, aderir, convocar, multiplicar, renascer etc.

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. P. 13-38.
- ALVES, Nilda. O Espaço-Tempo Escolar como Artefato Cultural nas Histórias dos Fatos e das Idéias. **Acervo**: Revista do Arquivo nacional, Rio de Janeiro, v. 18, p. 15-34, 2005.
- CANDIDO, Jeferson. Limpar os clichês, desfazer o rosto: devires (ou estratégias de guerra) no Espelho, de Guimarães Rosa. **Outra Travessia**: Revista de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 28, p. 46-58, 2011.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CLARETO, Sônia Maria. Na travessia: construção de um campo problemático. In: CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth Sacramento; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da (Org.). **Entre Composições: formação, corpo e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. P. 17-32.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007a.
- DELEUZE, Gilles. **A Imagem-Tempo: cinema II**. São Paulo: Brasiliense, 2007b.
- DELEUZE, Gilles. **A Imagem-Movimento: cinema I**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008b.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 157-175.
- GALLO, Silvio. Algumas notas em torno da pergunta: "O que pode a imagem". In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; LEITE, César Donizetti Pereira; CHALUH, Laura Noemi (Org.). **Linguagens e Imagens: educação e políticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: De Petrus et Alii, 2014.
- GIARD, Luce. Momentos e lugares. In: CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUIMARÃES, César. **Imagens da Memória: entre o legível e o visível**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1977.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Carlos Eduardo Ferraco é professor associado da UFES. Desenvolve pesquisas em currículo. Coordena o GRPEs/CNPq Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos. Membro da Diretoria da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Autor de artigos, livros e capítulos de livros publicados em periódicos e editoras de circulação nacional.
E-mail: ferraco@uol.com.br

Marco Antonio Oliva Gomes é professor adjunto da UFES. Pesquisador do GRPEs/CNPq Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos, desenvolvendo investigações nos campos do currículo, da formação de educadores e dos processos inclusivos. É autor de artigos científicos e capítulos de livros publicados em periódicos e editoras de circulação nacional.
E-mail: paramarcoantonio@uol.com.br