

MOVIMENTOS DE INVENÇÕES CURRICULARES NO COTIDIANO ESCOLAR: A POTÊNCIA DA IMAGEM-CINEMA FAZENDO A LÍNGUA PEGAR DELÍRIO

JANETE MAGALHÃES CARVALHO^{*}

SANDRA KRETLI DA SILVA^{**}

TÂNIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI^{***}

RESUMO

Este artigo apresenta os movimentos de uma pesquisa gerados na tentativa de capturar as forças e potências que as imagens-cinema provocam, afetam, deslocam, inventam, rasuram, engendrando, nas linhas de forças, de vida e de escrita, a cartografia de um corpo coletivo, vibrátil, pulsante e desejanter para se pensar processos de vida, de currículo, de docência, de infância. A aposta é na força e potência do encontro com as imagens cinematográficas, que faz a língua pegar delírio e impulsiona o pensamento para outros possíveis, o que provoca o pensar de outra forma e possibilita a invenção de movimentos curriculares, de infância e de docência. Acredita-se que os “usos” das imagens-cinema nos cotidianos escolares promovem o desalojar, rompem com os modos de pensar dogmáticos que impedem o plano de imanência fluir e abrem possibilidades de fazer a vida florescer.

Palavras-chave: Currículo. Imagem-cinema. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

MOVEMENTS OF CURRICULAR INVENTIONS IN SCHOOL EVERYDAY LIFE: THE POWER OF IMAGE-CINEMA THAT MAKES LANGUAGE GET DELIRIUM

This article presents the movements of a research generated in an attempt to capture the forces and powers that images-cinema cause, affect, move, invent, smudge, engendering, on the lines of forces, living and writing, mapping of a body collective, vibrating, pulsating, desiring to think about life processes, curriculum, teaching, childhood. The bet is the strength and power of the encounter with the cinematic

^{*} Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES.

^{**} Doutora em Educação; professora adjunta do Departamento de Teorias Educacionais e Práticas de Ensino da UFES.

^{***} Doutora em Educação; professora adjunta do Departamento de Teorias Educacionais e Práticas de Ensino da UFES.

images, which makes language get delirium and drives the thought to other possible, which leads to think otherwise and allows the invention of course movements of childhood and teaching. It is believed that the "uses" of the images-cinema in school everyday life promote dislodge, break with the dogmatic ways of thinking that keep the plane of immanence flowing and open possibilities to make life flourish.

Key words: curriculum. Images-cinema. Everyday school life

Esta escritura surge nos movimentos da pesquisa intitulada "Filmes e conversas: por uma estética dos encontros", – realizada com professoras e crianças de uma escola pública de educação infantil, localizada em Vitória (ES) –, gerados na tentativa de capturar as forças e potências que as imagens-cinema (DELEUZE, 2005) provocam, afetam, deslocam, inventam, rasuram, engendrando, nas linhas de forças, nas linhas de vida e nas linhas de escrita, a cartografia de um corpo coletivo, vibrátil, pulsante e desejanste para se pensar processos de vida, de currículo, de docência, de infância. A nossa aposta é na força e potência das imagens e, neste trabalho, são as imagens cinematográficas que abrem outros possíveis para provocar o pensar de outra forma, ser de outra forma, agir de outra forma na invenção dos movimentos curriculares na/da/com a infância e a docência. Acreditamos que os "usos" (CERTEAU, 1994) das imagens nos cotidianos escolares promovem o desalojar, rompem com os modos de pensar dogmáticos que impedem o plano de imanência fluir.

Assim, o desenho desta escrita-experiência foi sendo delineado a partir dos movimentos do desejo produzidos no encontro: imagens, professoras, pesquisadoras, crianças, ideias, currículos, formação, docência, infância, acontecimentos. Capturamos o conceito de "encontro", criado por Spinoza (2008) e ampliado por Deleuze (2002), entendendo que é no encontro que um corpo se define, aumentando a potência de agir, multiplicando os afetos e as afecções. As afecções são os estados dos corpos provenientes da ação de outros corpos sobre eles, e os afetos são as variações contínuas desses estados, ou seja, os afetos podem provocar aumento ou redução da potência de ser e de agir.

Pensar com imagens é um encontro. Encontro com outros movimentos, com outras ideias, com outros conceitos, com a diferença. Mas o que significa o pensar? O que nos faz pensar? O pensamento faz-se espontaneamente ou precisamos de dispositivos externos para pensar? É possível pensar o impensável? Sabemos

que o pensamento é muito mais do que uma imagem, porém o que pretendemos explorar é em que medida uma imagem pode permitir pensar, ser/estar e agir de outra forma. Kohan (2007) destaca que a potência de um pensamento é a capacidade de se manter perto do infinito e esse será mais criativo quanto menor for o seu abrigo.

O ato de pensar, conhecer, fazer, sentir e viver constitui-se, inseparavelmente, um alimentando o outro, um produzindo o outro. As múltiplas histórias vividas com os praticantes da escola possibilitam que muitos (des)conhecimentos, ações, imobilismos, reações, silenciamentos, inconformismos, conflitos, consensos sejam entrelaçados por meio de diálogos e intercâmbios de ideias, crenças e significados. Desse modo, nessa dança construtiva, é que encontramos e, também, nos encontramos junto aos possíveis da escola, potencializando-nos e, simultaneamente, ampliando as redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos que, em um ciclo constante, produzem outros/novos modos de pensar, ser, estar, inventar e viver nas escolas.

A POTÊNCIA DA IMAGEM-CINEMA: FAZER A LÍNGUA PEGAR DELÍRIO

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos —
O verbo tem que pegar delírio.
(Manoel de Barros)

O cinema, segundo Deleuze (1997), é um tipo de filosofia, é um exercício de pensamento, com a ressalva de que não carece de conceitos, mas de sensações que produzem subjetividades na medida em que causa um estado de estranhamento entre o olhar e o desenrolar da história. Assim, é uma força que nos leva ao movimento do pensar, que propicia encontros, experiências, que nos possibilita a surpresa, o choque, o silêncio, a indagação. Permite-nos habitar outros/novos territórios ainda não sentidos e vividos. Também incomoda, causa desconforto, inquietude, desequilibra.

Incita. Provoca. Faz a língua gaguejar (DELEUZE, 1997). Faz a língua pegar delírio.

Nos encontros que estabelecemos no campo de pesquisa com professoras e crianças, usamos as imagens-cinema como disparadoras para fazer a língua delirar, ou seja, para forçar o pensamento, colocando-o em movimento, produzindo o novo, a diferença. Assim, a intenção é de que as redes de conversações, produzidas por meio das imagens-cinema, intensifiquem a gagueira da língua, fazendo a língua pegar delírio, gerando outros/novos modos de pensar, fazer e de viver os cotidianos das escolas. Produz intensidades. Multiplicidades. Inventividade.

Nesses encontros com as imagens, entra-se em um movimento com a vida, pois, ao se colocar em relação a uma *imagemcorpocomposição*, busca-se experimentar a potência dos afetos engendrados a partir dos encontros. As imagens-cinema criam potência de vida que disparam intensidades, produzindo linhas que, ao habitar o plano de imanência, levam à criação de maneiras de se pensar a vida da/na/com a escola e, a partir dos afetos disparados, à possibilidade para se pensar currículos, docência e infância. Nas imagens-cinema, há encontros de corpos, onde diferentes vidas pulsam. A potência está nessa multiplicidade. Assim, nas imagens-cinema, a vida pulsante está nos encontros engendrados com o outro, possibilitados no *espaçotempo* da escola, o que produz diferentes modos de existência, alteridade, modos de se pensar os movimentos curriculares praticados no cotidiano escolar e sua relação com a docência e a infância. Assim, a potência de vida presente nas relações impulsiona a problematização dos modos de constituição de si produzidos na relação com o outro e consigo mesmo. A vida vivida no cotidiano escolar possibilita problematizar a potência dos encontros para se pensar outros modos de estar na escola, de praticar currículos enredados à vida imanente, o que engendra, nos movimentos de produção de subjetividades, a biopotência que, ao contrário do poder sobre a vida, significa potência de vida que se constitui por meio dos afetos, afecções, linguagens e conhecimentos que emergem nas/das relações.

Esta escritura-experiência analisa como o filme “O menino e o mundo”, do diretor paulistano Alê Abreu, propicia o encontro da diferença, ocupando a temporalidade dos desvios, possibilitando-nos romper com os clichês que nos impedem de pensar em novos modos e agir com outros sentidos, intensificando o fluir das forças que provocam rasuras e movimentam os processos dinâmicos,

complexos e inusitados de invenção da escola e da vida e de currículos e de estar professora e de estar pesquisadora e...

E a língua pega delírio... De que modo as imagens cinematográficas permitem ampliar os processos de invenções curriculares? As imagens contribuem para pensarmos a docência, a infância e os cotidianos escolares? As redes de conversas possibilitam o desalojar e a fruição do pensamento para o reencantamento da vida?

“O MENINO E O MUNDO” E OS MOVIMENTOS DE INVENÇÕES CURRICULARES NO COTIDIANO ESCOLAR

“O menino e o mundo” conta a história de Cuca – um menino que mora com o pai e a mãe em uma cidade do campo. Cuca vivencia o abandono do seu pai que parte para a cidade grande em busca de trabalho e de melhorias de vida. Mais adiante, o menino resolve ir à procura desse pai. Pelo olhar da criança, o filme apresenta possibilidades de se pensar a pobreza, a desigualdade social, a exploração dos trabalhadores, os processos de fabricação em larga escala, os processos de colonização, a falta de perspectiva de vida, a exclusão, mas também os processos de resistência e (re)existência... Enfim, o filme dá a falar sobre a invenção, que é a “potência do homem comum” (PELBART, 2011, p. 23): a força-invenção que, ao partir em busca do pai, leva o menino a descobrir o mundo na força da criação, na invenção do novo, na invenção do próprio mundo.

Nesse filme-animação, o personagem principal é desenhado com um rabisco simples, sobre espaços brancos, que remetem a folhas de papel. Cores. Formas. Traços. Sons. Linhas. Máquinas-bicho. Tanques de guerra. São traços que, no interior da megamáquina de produção de subjetividade (PELBART, 2011), geram a força da singularidade a partir da simplicidade e ingenuidade. Em meio a processos de (re)territorialização, a vida insiste em perseverar numa positividade imanente e expansiva.

A partir dos encontros, as imagens-cinema produziram afecções engendrando agenciamentos de corpos vibráteis de professoras e crianças que habitam e compartilham o cotidiano escolar, com intensidades e desejos, compondo multiplicidades e diferenciações, acolhendo a vida em seus movimentos. A experiência estética da imagem-cinema possibilita a reflexão criadora por realizar uma dupla função de invenção, pois, ao mesmo tempo em que proporciona um distanciamento, por se tratar de um

filme, propicia uma aproximação, já que apresenta diversos elementos presentes no cotidiano. Nas redes de conversas com as professoras, tendo as imagens do filme “O menino e o mundo” como disparadoras dos nossos diálogos, o olhar da criança foi o primeiro afeto que fez a língua pegar delírio. Assim, problematizamos: como a criança vê o mundo? Podemos ver o mundo com o olhar da infância? Como seria pensar a Educação sob o olhar da Infância? O que pode uma imagem? O que pode um corpo? O que pode uma *imagemcorpocomposição* produzida e provocada pela imagem-cinema nos corpos de professoras e crianças?

Chama-me a atenção a maneira com que a criança vivencia e experimenta o mundo... Inquieta-me o olhar da criança sobre o mundo. No mesmo instante em que o menino Cuca se delicia com as nuvens, ele cai dela. Assim como é a vida, a ficha cai e aí a gente se depara com a dura realidade, mas o menino encontra outros encantos que o faz viajar de novo... Por exemplo: quando ele se agarra nas pernas do pai, que precisa partir em busca de trabalho, é um momento doloroso do filme. No entanto, o menino fica o tempo todo em busca desse pai. Ele vai seguindo os mesmos passos que o pai seguiu (PROFESSORA 1).

A criança vê o mundo de uma forma tão colorida, e penso como o olhar do adulto muitas vezes aprisiona esse pensamento infantil. Dá vontade de ser criança sempre! É interessante quando o pai chega cansado do trabalho e o menino o puxa para conversar, brincar. As imagens do filme também nos levam a pensar o consumismo, a televisão, a mídia... (PROFESSORA 2).

A gente vai perdendo essa capacidade que as crianças têm de ver o mundo com um olhar mais mágico. Tudo para a criança é uma diversão. As relações tão desiguais em que estamos imersos nos fazem buscar o que é imediato para nossa sobrevivência. A gente vai perdendo essa atitude da criança, vamos endurecendo, enrijecendo (PROFESSORA 3).

Kohan (2007) sugere pensar a infância ampliando os horizontes da temporalidade, pois a infância não é apenas uma questão cronológica, e, sim, uma condição de experiência. No cotidiano escolar, percebemos a existência de duas infâncias: a que se educa conforme um modelo, por exemplo, as políticas públicas, os estatutos, os currículos prescritos, os parâmetros curriculares, a Base Nacional Curricular Comum; e a que ocupa outra temporalidade. Esta infância é a que abre a escola ao que ela ainda não é, ao inesperado,

ao imprevisto, aos acontecimentos, às experiências, aos possíveis. É nesta infância que apostamos: a que ocupa o tempo intensivo, o tempo da sensação, da pulsação, o tempo da criação. Nos encontros regados com as imagens do filme, fomos tecendo redes de diálogos, de saberes, fazeres e de solidariedade. Encontros que possibilitaram o movimento do pensamento, de novas ideias, de conceitos, de emoção, de sentimentos. Encontros que aumentaram as nossas potências de ação, multiplicando os afetos, as afecções e as experiências com as diferenças:

Temos que ouvir as crianças. Mas, para isso, você tem que entrar em relação com a criança. E tem tudo a ver com o que conversamos a respeito da infância que ocupa outra temporalidade. Eu perguntei, assim que comecei a trabalhar aqui, como que eram as aulas de Educação Física aqui, na escola. O que trabalhavam. Uma colega respondeu: “O tempo é que vai dizer”. Ou seja, é a criança na temporalidade dela quem vai dizer como será. Recordo-me de que estávamos com uma proposta de trabalhar com bolinhas. A proposta era que eles fizessem girar as bolinhas, e o que eles fizeram? Eles inventaram uma Árvore de Natal muito antes do Natal. Além de brincar com os movimentos das bolas, é claro! Ou seja, a professora se permitiu entrar no jogo do tempo da criança (PROFESSORA 3).

Imagens, movimentos, devires, acontecimentos, intensidades, encontros, desencontros, criação, desconstrução, abertura para novos devires. O que nos interessa é agarrar-nos a essas forças e potências que inventam e fabricam o devir-criança, o devir-docência e a infância da educação (KOHAN, 2007). E a língua pega delírio: Pássaros. Falta do pai. Bichos. Solidão. Peixes. Saudade. Pulos. Abandono. Voos. Borboletas. Cata-vento. Bichos que engolem gente. Sonho. Imaginação. Criação. Invenção. E o menino cria o mundo. Invenções nômades. Cria a vida em um processo intensivo de devir-criança: intensidades geradas na singularização, em vibrações: “[...] O que singulariza uma vida são os ‘indefinidos’ de que ela é feita, ou seja, ‘virtualidades, acontecimentos, singularidades’; e são estes que ganham singular ‘determinação na medida em que preenchem um plano de imanência” (ORLANDI, 2009, p. 73).

Agamben (2005) aponta que Benjamim diagnosticara, em 1933, a pobreza de experiência da época moderna, indicando as suas causas na catástrofe da Guerra Mundial, pois as pessoas voltavam dos campos de batalha emudecidas e mais pobres de experiências partilháveis. Tamanho era o sofrimento, que esvaziava a vida. Petrificava. Endurecia. Entretanto, para Agamben (2005), não

é necessário ocorrer uma catástrofe para provocar o declínio da experiência, pois a existência cotidiana em uma grande cidade é o suficiente para perdermos a sensibilidade, a força e a potência dos encontros, dos diálogos, da partilha. E a experiência, como intensificá-la? Para o autor, “[...] a experiência tem o seu correlato não no conhecimento, mas na autoridade, ou seja, na palavra e no conto, e hoje ninguém mais parece dispor de autoridade suficiente para garantir uma experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 23). Voltamos ao delírio: a experiência é aquilo que faz o verbo pegar delírio:

Eu não acho que o filme aborda apenas a criança que vê o mundo de uma forma somente colorida. O menino Cuca vê beleza, mas sente dor e se angustia... Aí vem a sensibilidade para percebermos como a criança tem sido invisível muitas vezes pela sociedade. Ela está ali, mas ninguém a vê, ninguém a percebe (PROFESSORA 4).

O filme “O Menino e o Mundo” mostra que não existe um modelo... Não é só o colorido da vida que o filme aborda. Mostra a vida, o real. A criança que se encontra na dúvida, na tristeza, mas isso não a impede de seguir... de criar, de inventar, de viajar. É com isso que a gente convive o tempo todo, com as diferenças, com as múltiplas experiências que temos e como nos afetamos e as vivenciamos (PROFESSORA 5).

Aprendemos a conviver com as dificuldades cotidianas e com as diferenças. Como o menino Cuca do filme ‘O menino e o mundo’, vamos sempre transformando as situações que vivenciamos (PROFESSORA 6).

Logo no início do filme, tem toda uma curiosidade presente. O menino mergulha na água. Ele brinca. E, assim, eu questiono: como eu brinco se eu estou enrijecida, se o meu corpo não se movimenta mais? O que me enrijece nesse cotidiano? Como eu brinco, se eu não tenho nem forças para acompanhar esse menino? Aqui, no nosso cotidiano, percebo brechas, aberturas, como a proposta de romper com o modelo de relatório avaliativo apresentado anteriormente e propor um relatório escrito e inventado por nós. Essa proposta é um convite para eu desendurecer, para eu me movimentar. Será que estamos abertos para outras possibilidades no nosso planejamento diário? Eu fico me perguntando isso (PROFESSORA 7).

Vivemos em tempos de crise das antigas ordens de representações e dos saberes e, também, de uma complexidade em relação às formas de produção de subjetividades. Existe uma variedade

grande de sistemas maquínicos que incidem sobre as formas de produção de enunciados, imagens, pensamentos e afetos. Parente (2011) afirma que a informática e a tecnociência, por exemplo, são formas hiperdesenvolvidas da própria subjetividade. Assim, cada sociedade tem seus tipos de máquinas. Cada tecnologia suscita questões relacionadas com a sua enunciação. O produto das tecnologias imagéticas é condicionado por relações de força que o articula a posições de poder de força autônoma, mesmo marcado pelos regimes sociais que o produziu. E nós estamos atentos às máquinas produtoras de subjetividades da nossa sociedade? Que forças contribuem para liberar, ou não, as representações dominantes?

Gallo (2014) também se propôs discutir a respeito da questão: “O que pode uma imagem?”. No entanto, diferente de Spinoza – que, ao questionar sobre o que pode um corpo, afirmava a impossibilidade de definir as potencialidades do corpo –, o autor, inspirado em Deleuze, procura discutir alguma das múltiplas potencialidades das imagens. A primeira resposta que apresenta é que a imagem é informação e, assim, pode ser a palavra de ordem. Diante dessa enxurrada de imagens que a vida nos apresenta, não podemos deixar de problematizar: como pensamos diante de tantas imagens? O que e como pensamos? O que é o pensar? “Pode a imagem devir-pensamento? Como arrancar a imagem do primado da representação?” (GALLO, 2014, p. 14).

[...] se pensamos no contexto de uma imagem de pensamento que define o que é possível e o que não é possível pensar, essa imagem é justamente aquilo que impede que o pensamento aconteça, escape desses contornos e crie o novo. Pensar no contexto de uma imagem do pensamento é repetir o já pensado, não é pensar o novo, o diferente. Deleuze afirma ser necessário investir na produção de ‘um pensamento sem imagem’, um pensamento virgem, ‘genital’, sem contornos predefinidos (GALLO, 2014, p. 14).

É uma imagem-sensação que pode devir uma imagem-pensamento, afirma Gallo (2014). Imagem-sensação que toca, provoca, afeta, causa, incomoda... E a língua teima em pegar delírio...

[...] No início do filme, não fui provocada de forma positiva. De imediato, não gostei do filme, pois eu tive que sair e chorar. Só depois que chorei, dei conta de voltar e ainda estou pensando em tudo o que o filme me afetou. Esse olhar sensível para as crianças. Isso é muito importante (PROFESSORA 8).

Acho que cada professora deve questionar: como eu posso pensar

com os meus alunos? Estou muito preocupada com João que não faz, não escreve, não avança.... Aí eu fui à sala de aula e vi um desenho fabuloso do João. Nunca vi um desenho tão bem elaborado, um desenho infantil. Mas a professora estava colocando “o carro na frente dos bois”. Falei: “Olha a produção dele”, e ela não conseguia enxergar, pois estava presa em um modelo que só possibilitava visualizar o que ela queria e não o que ele fazia. Agora é fazer com que ele caminhe nos objetivos que você propõe, pois outros objetivos que não são os que você elegeu ele faz e faz bem. Então sugeri: “Vamos propor outras situações para que ele apresente essa produção que você almeja, mas do jeito dele”. É claro que precisamos favorecer o conhecimento, mas precisamos pensar de que modo estamos fazendo isso (PEDAGOGA).

O que é conhecimento? Quais conhecimentos consideramos “válidos” em nossas escolas? Como podemos olhar as escolas com os olhares das infâncias? Como entrar em relação às crianças, fugindo de tudo aquilo que aprisiona, que “[...] sufoca as potências de liberdade em nome de identidades, consciência e palavras de ordem” (LINS, 2012, p. 9) para apostar em uma aprendizagem sem reconhecimento? Como transcriar a educação (CORAZZA, 2013), abrindo os fluxos aos devires de um conhecimento nômade: aquele que vagueia, deambula, fabula, delira?

Hoje estávamos falando disto: como algumas escolas impedem as crianças de brincar e experimentar outras experiências. A escola fica dedicada a apenas um tipo de conhecimento que a impede de visualizar outras possibilidades que o próprio aluno produz, inventa e cria (PROFESSORA 5).

O que nos diferencia do olhar da criança? Liberdade e aprisionamento. A criança usa da liberdade dela, por exemplo, quando ela descobre o caleidoscópio. A criança vai e não percebe os perigos que existem... Eles vão, se jogam. Mas o adulto deixa de fazer, pois fica com medo, com receio de errar. Nós ceifamos, podamos as crianças. Tentar entrar na lógica das crianças, ouvir os diversos “causos”. Por exemplo: em uma conversa com as crianças, perguntei: “Onde ficam as formigas?”. E esperando que eles fossem me responder: “No formigueiro, ou no jardim”, elas me surpreendem: “Na sua blusa, professora”. Eu já tinha me esquecido do dia em que as formigas me pegaram. A criança usa da liberdade e nós nos aprisionamos. A criança não nasce prisioneira; a gente é que aprisiona a criança e nos aprisionamos (PROFESSORA 7).

O que nos aprisiona é o conhecimento único, dogmático, achar que só existe uma verdade; quando eu não me permito ouvir a opinião do outro porque acho que a minha opinião é a mais certa e verdadeira, porque acho que já sei tudo; Quando eu não me permito mergulhar de cabeça como o menino Cuca fazia, cheio de curiosidades. Quem disse que o meu conhecimento é melhor ou pior do que o do outro? (PROFESSORA 1).

Como intensificar a vida na sua singularidade constituída no plano da imanência? Como intensificar o exercício do pensamento de modo a alargar os sentidos que produzimos nas escolas? Como intensificar a produção de currículos a partir do plano de imanência? O encontro com as imagens, com corpos, leva-nos à intensificação do afetar-se por “[...] alguma coisa de intolerável, de insuportável, de uma situação limite da vida” (MACHADO, 2009, p. 274). A percepção do espectador, ao atingir o seu limite, vai além dos clichês “[...] que nos impedem de ver o que o real tem de insuportável, inaceitável, que nos impedem de ter uma relação direta com o real” (p. 274). Assim, ao intensificar o sensível, procuramos abrir as possibilidades para pensar além dos clichês que nos impedem de produzir novos modos de ser, estar, fazer e de viver os cotidianos escolares, capturando de que maneira professores e alunos tecem as rasuras nos movimentos que os capturam, de que forma os acontecimentos cotidianos promovem o deslocamento, o desalojar para novos devires.

O COTIDIANO ESCOLAR COMO MÁQUINA DE FAZER DELÍRIO COM A INTENSIDADE DA VIDA

Em nossos movimentos de pesquisa, temos acompanhado os processos de vida engendrados no cotidiano escolar. Embarcamos em experimentações, traçando mapas, cartografando o afetar e o afetar-se dos corpos vibráteis numa potência de criação coletiva, o que tem nos instigado a seguir os fluxos, intensidades da vida vivida, enfim, os afetos, afecções, desejos, as relações, os encontros. Isso nos instiga a pesquisar os processos de subjetivação que se relacionam com o político, o social, o cultural, por meio dos quais são engendrados os contornos da realidade em um movimento contínuo de criação ética, estética e coletiva, problematizando o cotidiano escolar como campo possível para a potência micropolítica: como *espaçotempo* da criação, da experimentação, da invenção de movimentos curriculares, de infância e de docência.

O cotidiano escolar, entendido como campo micropolítico, constitui-se em um espaço-tempo praticado por singularidades, agenciamentos, desterritorialidades, devires, enredando o afetivo e o cooperativo das práticas, das experiências, dos movimentos entrelaçados aos dados da realidade que o circulam, que se inscrevem no ambiente escolar, fazendo uma interlocução com todos os planos que compõem e produzem subjetividades.

A micropolítica consiste em criar um agenciamento de modo que os processos de singularização se intensifiquem. Para Guattari e Rolnick (2005, p. 149), a questão micropolítica ou “[...] a questão de uma analítica das formações do desejo no campo social” tem relação com o modo como o nível das diferenças sociais mais amplas – o molar – se cruza com o nível molecular. Por exemplo, as lutas sociais são, ao mesmo tempo, molares e moleculares. Assim, o molecular, como processo, pode nascer do macro; e o molar pode nascer do micro. Ambos coexistem entrelaçando-se continuamente.

Para Deleuze e Guattari (1996), somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções (espaciais e sociais): binariamente (a partir de grandes oposições duais, por exemplo, adultos-crianças, homens-mulheres); circularmente (em círculos cada vez mais amplos: minhas ocupações, as do meu bairro, do meu país, do mundo...); e linearmente (onde cada segmento representa um processo: mal acabamos um processo e já estamos começando outro: “[...] a escola nos diz ‘Você já não está mais em família’ e o exército diz ‘Você já não está mais na escola...’”).

Somos compostos por segmentos que nos constituem, por linhas que se entrelaçam: a linha de *segmentaridade dura*, ou de *corte molar*, a linha de *segmentação maleável* ou de *fissura molecular* e uma espécie de *linha de fuga* ou de *ruptura*. De todas as linhas que nos atravessam compondo mapas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, e nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo ou acaso: “[...] devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 76).

Como pensar o cotidiano escolar inserido numa luta micropolítica? Segundo Guattari (1987), é o desejo à vida, o desejo de viver que instaura experiências de novas maneiras de viver. Os “[...] microagenciamentos analítico-militantes suscetíveis de se cristalizar em torno de uma classe, de uma escola, de um grupo de crianças” (GUATTARI, 1987, p. 67) permitem que o desejo coletivo

saia das territorialidades que o cercam e produzem linhas de fuga mesmo que sejam minúsculas. “Uma revolução, em qualquer domínio que seja, passa por uma libertação prévia de uma energia de desejo” (1987, p. 67), e a primeira tarefa de uma teoria do desejo deveria ser a de procurar discernir as vias possíveis para sua irrupção no campo social.

Desejo que provoca/movimenta indivíduos e grupos a instaurar uma revolução molecular, na qual se reapropriem do sentido da sua existência em uma perspectiva ética, favorecendo uma tomada de responsabilidade coletiva, mas fundada em uma ressingularização da relação com o trabalho e da existência pessoal. O que poderia se tornar a vida nos conglomerados urbanos, nas escolas, nos hospitais, nas prisões “[...] se, ao invés de concebê-los na forma da repetição vazia, nos esforçássemos em reorientar sua finalidade no sentido de uma re-criação interna permanente [...]?”. Para Guattari (1992, p. 190), “[...] revolução molecular quer dizer uma re-invenção permanente”.

Revolução molecular: trata-se, até mesmo, de uma maneira de organizar a vida cotidiana. Mas há três níveis de revolução molecular: o nível infrapessoal, a maneira como você vive a relação social e a presença das relações de forças políticas. “A revolução molecular é o despontar dessa noção de desejo, tanto em nível microscópico quanto em escala social” (GUATTARI; ROLNICK, 2005, p. 66). A verdadeira revolução social passa pela capacidade de se articular, de deixar o processo de singularização se afirmar. Para Guattari e Rolnick (2005), revolução molecular tem relação com a reapropriação da vida cotidiana.

Apostamos na possibilidade de transformação efetiva de nossas vidas por meio da micropolítica do cotidiano, entendendo a escola como “lugar de vida”, instaurando uma inventividade fora dos quadros estabelecidos, assim como no cotidiano escolar, como laboratório de existência, no sentido de produzir, de experimentar processos de singularização. A potência da vida cotidiana está, justamente, nas suas multiplicidades que “[...] não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito” (OLIVEIRA, 2003, p. 48), mas, sim, a singularidades, aos devires, aos acontecimentos, aos fluxos. Há múltiplas possibilidades de conexões, cortes, aproximações, percepções. Fluxos inventivos. Intensidades. Ressonâncias. Máquina de fazer delírio com a intensidade da vida.

Ao colocar-nos – como aposta ética e política das pesquisas com os cotidianos – em relação à micropolítica, nos encontramos, nas

redes de conversações, nos afetos (no poder de afetar e ser afetado), nas intensidades e possibilidades de criação de agenciamentos coletivos, de invenção de processos de singularização, afirmamos a vida que se apresenta em uma multiplicidade de significações, de saberes, poderes, fazeres que, para além de aprisionar, fechar, limitar, restringir, abrem a possibilidade de se pensar numa metodologia que está atenta à complexidade, à imprevisibilidade e às inúmeras possibilidades.

E NA INTENSIDADE DO DELÍRIO...

Acreditamos que não há possibilidade de se concluir algo, de terminar, mas de provocar outras composições a partir da tentativa desta escrita, efêmera, transitória. A intenção, nessa provisoriedade, foi produzir uma escrita cheia de devir-intensidades a partir do encontro com as imagens. Máquina do pensamento que provoca movimentos intensivos engendrados por força das afecções experimentadas pelos corpos, quando em agenciamento com as imagens-cinema: *imagemcorpocomposição*. Fluxos intensivos engendrados nas linhas de vida, que produzem subjetivações desejantes, singularidades nômades: máquina de fazer delírio com a intensidade da vida.

O uso da imagem-cinema, como dispositivo para fazer a língua delirar na produção pulsante e desejante de processos de vida, possibilita a constituição de redes de conversações, engendrando a composição de um coletivo a partir do sensível: daquilo que passa, daquilo que toca, daquilo que afeta e provoca o pensamento, produzindo diferença, produzindo ideias, a partir da multiplicidade de mundos. São esses usos que rasuram, provocam as fissuras nos conhecimentos clichês e movimentam as invenções curriculares.

A potência da imagem-cinema possibilita a problematização do território-escola, que se define desmanchando, pois não é estático. Assim, a potência de constituição do cotidiano escolar se dá na produção de movimentos de desterritorialização e reterritorialização e, em um posicionamento político, esse cotidiano é marcado por experiências que desacomodam e abrem os devires da Educação. O plano da vida, o plano da imanência, é atravessado por diferentes linhas, forças e formas, o que implica dizer que entrar em relação à escola é entrar em relação à vida, o que faz a língua pegar delírio.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2011.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis/R.J.: Vozes, 1994.
- CORAZZA, Sandra. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre/RS: UFRGS; Doisa, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 3.
- 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. Petrópolis/RJ: De Petrus et Alii, 2014.
- GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- GUATTARI, Felix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- GUATTARI, F.; ROLNICK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LINS, Daniel. **Estética como acontecimento**: o corpo sem órgãos. São Paulo: Lumme Editora, 2012.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ORLANDI, Luiz B. L. O pensamento e seu devir criança. In: LINS, Daniel (Org.). **O devir-criança do pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 67-77.
- PARENTE, André. Os paradoxos da imagem-máquina. In: PARENTE,

André. (Org.). **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011. p. 7-33.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2011.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.