

ENTRE TRAJETÓRIAS E PLANOS DE RESISTÊNCIA – EDUCAÇÃO INFANTIL EM LINHAS CURRICULARES...

FIORIO, Angela Francisca Caliman⁹

RESUMO

Trago neste artigo, problematizações acerca de algumas imagens construídas sobre criança, cotidiano e aprendizagem, travadas na dissertação. Levada por afetos lanço-me na arte de registrar as linhas curriculares traçadas pelas crianças. Entrando com elas num devir, pronto para criar, pude perceber que por *entre* os campos de ação dos valores estabelecidos encontramos a Rita, o Davi, a Vivi, o Matias...

PALAVRAS-CHAVE

Criança. Cotidiano. Acontecimento.

“Com” o pensamento cartográfico de Gilles Deleuze, autor que arrisco uma leitura nesta pesquisa, problematizamos algumas imagens construídas sobre a criança, o cotidiano e a aprendizagem. Levada pela *experiência* (LARROSA, 2004) e pelos afetos, lanço-me na arte de registrar as linhas curriculares traçadas pelas crianças em seus jogos de experimentações, extraíndo de suas cartografias o que nos tem a dizer sobre a escola, sobre a vida, enfim, sobre tudo aquilo que as empurram e as levam a pensar, potencializando as pistas que elas nos dão, fazendo-nos repensar as questões curriculares na Educação Infantil.

Nesta empreitada, me embolei com as crianças de um Centro de Educação Infantil de Vitória, entrando com elas num devir pronto para protestar e elaborar novos planos de resistência. E criar é resistir. Para Deleuze (1998), o sentido da criação é encontrado na experimentação, em sua condição de imanência, ou seja, considerando as relações singulares que travamos com as coisas que cruzam o nosso caminho.

Nessa perspectiva, a aprendizagem não passa somente pela capacidade de explicar e nem de representar, mas em deixar-se afetar pelo *acontecimento*.

Entrar num devir é seguir uma linha de fuga que consiste em resistir diante das formas de enquadramentos que nos impedem de criar.

Pelo que foi sentido e percebido arrisco em dizer que os movimentos cotidianos de rebeldia estão agindo por *entre* os campos de ação dos valores estabelecidos, provocando mudanças, mesmo que pequenas. Sob as leis e as normas encontramos a Rita, o Davi, a Vivi, a Saionara, o Matias...

Se, de um modo geral, existem ou são produzidas imagens de crianças que vigoram nos esquemas pedagógicos preparados antes mesmo da chegada delas, estas imagens não nos interessam. Para além dessas imagens, estamos falando da criança *encarnada* (NAJMANOVICH, 2001) e sensível que se vale de sua experimentação para interpretar o que lhe acontece.

Neste sentido, passo a narrar uma reunião de pais da turma do pré em que, notadamente, em alguns aspectos, a educação da infância

⁹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, em 2006, na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço.

é movida pelo futuro, ou seja, como uma mera preparação para o Ensino Fundamental. Porém, precisamos registrar os protestos vitais de algumas crianças que nos apontam uma lógica para a educação da infância ancorada no presente cotidiano.

A professora iniciou a reunião expondo os projetos trabalhados no primeiro semestre e a forma como foram desenvolvidos. Ela frisou que trabalhava leitura e escrita todos os dias e almejava que, ao final do ano, a maioria estivesse alfabetizada. Disse que trabalhava assim porque não queria reclamações. A mãe de Tamara, uma das alunas do pré, prometeu um computador à sua filha caso ela conseguisse aprender a ler até o final do ano. As mães de Josué, Manoel e Saionara disseram que seus filhos tinham reclamado do excesso de dever e da falta de brincadeiras e que, segundo eles, ficavam cansados. Inclusive, a mãe de Saionara disse que já havia acontecido dela se recusar ir à “creche”, chorando, por medo de não saber a lição. Deu o exemplo de uma atividade que se referia ao Sítio do Pica-pau Amarelo. A professora disse que fazia isso mesmo, passava muito dever e que no segundo semestre pretendia intensificar mais ainda, inclusive, não ia mais nem fazer rodinha de conversa porque as crianças precisavam se acostumar, desde já, com o ritmo do Ensino Fundamental. De acordo com a professora, lá não haveria brincadeiras, só estudo. Frisou que a partir do segundo semestre, brincadeiras só no pátio.

Para Deleuze (1998, p. 74), um dos autores com o qual tenho dialogado, “[...] as crianças são rápidas porque sabem deslizar entre”. Rápido não quer dizer que são velozes e que correm muito – embora também o sejam – mas que as crianças tornam-se sujeitos da experiência com o mundo, permitindo-se desviar dos modelos instituídos traçando linhas de ruptura. Neste caso, fugir não é abster-se do mundo é, antes, talhá-lo aproveitando-se de uma vaga, traindo a ordem estabelecida, traçando toda uma cartografia.

Na leitura desse fragmento, percebemos que as crianças estão tentando nos dizer algumas coisas, de diferentes maneiras... Só sabemos disso quando nos permitimos experimentar o *novo* que surge a partir do nosso encontro “com” elas; isso significa que ao invés de se ajustarem aos esquemas pedagógicos preparados para recebê-las, tecem suas redes de saberes e fazeres nos *espaçostempos* de liberdade.

Ao invés de procurarmos compreender o que acontece no cotidiano da educação infantil procurando pela memória, o que *é* isso ou o que *é* aquilo, como se as coisas tivessem um ponto de partida e um ponto de chegada é melhor procurarmos pelo *acontecimento*. Neste sentido, podemos falar de uma dimensão labiríntica do cotidiano na medida em que sobre ele não se estende nenhum fio condutor. O risco de nos perdermos neste labirinto vale a chance de nos encontrarmos como um ser em devir que não se define antecipadamente. À maneira de Deleuze, devemos procurar o que se passa no *meio* de uma experimentação: percorrer por *entre* as linhas que compõem um lugar. Arrancar os devires, as multiplicidades e os acontecimentos implica em cartografar o que está em pleno movimento e que não se submete a nenhuma posição do tipo *é*.

Se para Deleuze, interpretar é atribuir sentidos estou, dessa forma, assumindo alguns sentidos para a criança. Assim como todos nós, as crianças estão expostas a vários contextos de agenciamentos como a escola, a igreja, o bairro, os amigos, as músicas, a violência, a rua, o que não significa que estão se sujeitando o tempo todo ao que está posto, mas que respondem a estas chamadas. Elas sabem se relacionar com o *fora*. As crianças sabem disso. Não fazem ponto. Não marcam “toca”. Não dão “bobera”. Elas estão sempre no *meio*. Quem está no meio só faz linha. Em Deleuze, não existe a eterna busca da verdade escondida no fundo das coisas.

SOBRAS DE ALGUMAS EX- TRAVAGÂNCIAS PELA FILOSOFIA DELEUZIANA

Nos silêncios de nossa vida, por *entre* nossas memórias, se localizam os nossos *devires minoritários* e se eles gostam de ficar pelo *meio* é por força de sua potência em protestar e elaborar novos planos de resistência. *E criar é resistir*. Minoritário não tem qualquer relação com a quantidade, mas com aquilo que colocamos em questão numa certa lógica de funcionamento. Isso nos leva a perceber também que os processos de mudanças estão em curso nos movimentos do cotidiano.

As minorias e as majorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo [...] (DELEUZE, 1992, p. 209).

Tratando-se de Deleuze, autor que arrisco uma leitura nesta pesquisa, torna-se quase um imperativo, por força de seu pensamento filosófico, furtar-me a uma leitura conduzida por um fio temporal que se estenda “sobre” ela feito um decalque. O que me ocorre então é curtir suas idéias ou jogá-las fora na mesma intensidade. Nas dobras e nas sobras dessas leituras, no silêncio que se faz entre nós, me perder e me encontrar. O mais importante disso tudo não é escrever o que seu texto diz e nem o que sou capaz de explicar “sobre” ele.

Referindo-se à escrita, Deleuze (1998, p. 16) fala que “[...] o gosto de cada um poder dizer coisas simples em seu próprio nome, de poder falar por afectos, intensidades, experiências, experimentações” é muito curioso, pois não é em absoluto nos tomarmos por um *Eu*. Ao contrário, poder falar em nosso nome é extrair de nossa vida as *zonas que nos habitam*, os *grupos*

e as *populações que nos povoam*, enfim, é um *encontro* com todas as coisas que cruzaram/ cruzam o nosso caminho. É poder falar do fundo de nosso subdesenvolvimento, ou seja, daquilo que escapa às significações explícitas, objetivadas. Poder falar do que *não sabemos* e do que ignoramos é combater essa imagem do *saber* entendida como o lugar da verdade e a fonte de todas as respostas.

Se a escrita, a fotografia ou qualquer outro registro não pode dar explicação ou testemunho claro daquilo que é real, ela visa a golpear a pretensa correspondência entre o registro e a realidade. Uma escrita-experimentação pode provocar um estranhamento em quem lê como também forçar *uma* quebra nas relações de continuidade na escola. A criança já é esse *acontecimento* sem um *antes* e um *depois*; um *novo* começo que segue errante pela vida sem o peso dos valores estabelecidos. Pronta para criar. Assim, os movimentos desta escrita não vão de um ponto a outro; eles traçam linhas de fuga... e, pelo visto, a escritura desta pesquisa pretende posicionar-se no *meio* correndo todos os riscos que essa posição lhe confere, traçando linhas de ruptura com os saberes que circulam pela nossa cultura como se fossem naturais.

Por *fora* dos rigores dos organismos, o popular e o *ignorante* encontram sua genialidade e o seu número nos signos,¹⁰ ou seja, naquilo que os faz pensar sem medida. A medida limita e interrompe o devir. Ela pretende garantir a estabilidade das relações (hierarquizantes e excludentes) numa posição que só vale pela continuidade, enquanto os *signos* nos expõem à sua violência, inflamando nossa imaginação, constituindo-nos como um ser em *devir* que não pode ser antecipado. Sem a exata medida de tudo e do fundo do meu *desconhecimento*, é que pude me envolver com os escritos de Deleuze. Tal cumplicidade não tem *explicação*, só pode ser escrita de uma maneira amorosa...

10 Essa análise tem como referência *Proust e os Signos* (2003), no capítulo em que fala do Antilgos.

ALGUÉM TEM ALGUMA COISA A DIZER?

Na tentativa de não aprisionar os sentidos do vivido numa forma anti-devir, transcreveremos as falas das crianças que, em meio a conversações, soltaram suas redes de sentidos. Consegui captar algumas em que falavam sobre animais de estimação, como o cachorro, o gato, o coelho... Rita, que a caminho da “creche” encontrou um cachorro morto no meio da rua, fez uma cara de medo e Amanda questionou: “por que não se enterram cachorros mortos?” Falou que um dia seu pai enterrou um gato morto.

Ao mergulhar nas experimentações das crianças, encontrei uma multiplicidade de agenciamentos e de coisas que se conectam e se relacionam, e nesse emaranhado de linhas, puxei o fio que se ligava à morte, perguntando sobre os seus sentidos. Apesar de, nesse momento eu ter associado morte a medo – não consegui disfarçar; a resposta de Rita se desvia do sentido que eu havia atribuído, dizendo que tem medo de cachorro. Podemos deduzir disso que as crianças são mais resistentes do que nós. Suas linhas fogem com muito mais velocidade do que as nossas. Se a morte já tem alguns sentidos construídos em nossa cultura, para as crianças, esses sentidos não lhe dizem quase nada. Quanto a José, também se desvia de minha questão. Fala das circunstâncias da morte como aquelas existentes na relação com o cotidiano do seu bairro e diz respeito à violência:

- O que é a morte?¹¹ (Angela)
- Quem tem medo da morte? (Angela)
- Eu tenho medo de cachorro. Tem um cachorro lá que fica andando na rua. Um dia um menino assustou o cachorro e saiu correndo e o cachorro veio atrás de mim. (Rita)
- A morte é um fantasma, aí, aí, pega a gente e mata. (Vitória).
- A morte mata a gente. (Tânia)

11 Essas transcrições são falas das crianças onde a pesquisa foi realizada. Os nomes são fictícios para manter em sigilo suas identificações.

- Ela aparece e dá susto nos outros. Ela é um monstro. (Rita)
- A morte vem à toa. (Tânia)
- Aqui, lá perto da minha casa, né? Um ônibus tava parando no ponto para a mulher descer, né? Aí, quando a mulher desceu né? Quando a mulher foi atravessar, a moto veio e passou bem assim, voadona, e a mulher bum! Caiu no chão. Aí a boca dela machucou todinha. Aí ela morreu. (José)
- Não existe a morte porque a televisão só passa coisas mentirosas. A televisão engana algumas gente. Mas tem hora que a televisão passa a verdade. (Rita)
- Você pode falar uma mentira que a televisão conta? (Angela)
- Tem filme que faz um montão de coisa mentirosa. Que eles atiram... É tudo mentira. Aí atira, aí morre é mentira é só filme... (Rita)
- Tem vez que a televisão fala a verdade e a verdade que a televisão falou um dia foi que a estrada pegou fogo, lá perto onde eu moro. (Tânia)
- E pegou fogo mesmo? (Angela)
- Pegou. Só o desenho é mentira. (Tânia)
- Por quê? (Angela)
- Porque é feito de computador. (Tânia)
- Tia, eu tava no ônibus que tinha três ladrões. Pediram pra passar as grana e o trocador não passou. Aí mataram o trocador. (Marcos)

Estar “*com*” esse mundo é experimentá-lo no que ele tem de belo e trágico. Estar cara a cara “*com*” o mundo presente é responder por algum *acontecimento*. A resposta vem sempre articulada ao campo da experimentação. Respondemos por aquilo que nos afeta, nos toca e nos choca. É um chamamento à responsabilidade diante do *acontecimento*, quer dizer, diante do que criamos a partir do nosso *encontro* “*com*” esse mundo. Em sua entrevista a Toni Negri, Deleuze, ao falar do processo político engendrado no e pelo *acontecimento*, refere-se a esse sentimento “*com*” o mundo:

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos [...]. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de

resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e o povo (DELEUZE, 1992, p. 218).

Esse sentimento “com” o mundo, segundo Zourabichvili (2000, p. 339), supõe desenvolver uma capacidade de ser afetado: “[...] um acontecimento político é uma nova distribuição dos afetos, uma nova circunscrição do intolerável [...]”. Livre de qualquer imagem, daquilo que poderia *ser*, o que conta num acontecimento são as mutações, o engendramento de novas relações com o corpo, com o aprender, com o espaço, com o tempo, com o amor, com o trabalho, com a pesquisa... O que muda é a nossa maneira singular de *perceber* e de *sentir* o que nos chega, recebendo o deleitável e rejeitando o insuportável. Essas percepções colocam em questão as formas instituídas produzindo modos de vida mais felizes, potentes, abertos à criação.

Apesar de ter estado freqüentemente com sua turma, em especial com essa professora, conversávamos muito pouco sobre assuntos particulares exceto naquele dia em que ela me perguntou onde morava. Ao responder que morava em Campo Grande, Luis, um dos alunos considerados “fraquinho” por ela, entrou na conversa e disse:

- Ah, é lá que minha irmã trabalha! Você sabia que lá tem um papagaio que fala?
- É mesmo? (Angela)
- Fala besteira! (Luis)
- Sabe o que ela faz lá, tia? Lava roupa, passa, faz comida também. (Luis)

No quadro, duas cópias de um mesmo poema. De um lado, na versão *letra de mão*; de outro, *letra de livro*, como dizem as crianças. A professora, sentada em sua mesa, ao lado direito da sala bem pertinho da janela, lugar onde se senta todos os dias, no qual, segundo ela, corre um ventinho, controlava a turma de longe pelos olhares que, volta e meia, lançava sobre os alunos. Meio sem saber onde me encaixar naquele esquema, sentei-me ao lado de Luis. Permaneci sentada e percebi que foi com muito gosto que ele me recebeu ali. Luis, que já tinha terminado sua cópia na versão letra de livro,

ensaiava uma ida até a cadeira da professora para mostrar-lhe o “dever pronto”.

Ao chegar perto de sua professora, para sua decepção, ela disse-lhe: “*Vai ter de fazer tudo de novo, porque você copiou tudo de cabeça pra baixo no caderno*”. Ele não respondeu nada. Inconformado, pediu a Danilo, um colega sentado ao seu lado, que fizesse a cópia pra ele. Eduarda, que estava numa carteira à frente da sua, não perdeu nenhum detalhe do que estava acontecendo e disse:

- Ele não sabe fazer letra de mão. [Tampando a boca com a mão do tipo de quem quer falar um segredo].
- Quem falou que ele não sabe? (Angela)
- É porque ele não sabe mesmo. (Eduarda)
- Você sabe, Luis, letra de mão? (Angela)
- Não. (Luis)
- Qual você vai fazer? (Angela)
- Aquela do canto. (Luis)
- Então copia. (Angela)
- Eu quero fazer a data. (Luis)
- Então faça, olha é o 2 e o 9, 29. (Angela)
- Eu não sei. (Luis)
- Tia, quando eu não sabia lê, eu pedia pra minha irmã pra ela me ensiná. Eu gostava de aprendê. (Rita)
- E agora já aprendeu, Rita? (Angela)
- Minha mãe mandou eu lê, eu li tudinho. Mas este dever aí eu num gosto de fazer, não. (Rita)
- Ele sabe sim, o Luis? Ele tá enrolando! (Professora)
- Diz ele que não sabe fazer letra de mão. (Angela)
- Sabe, sim. O Luis fez agora. Olha aí no caderno dele! (Professora)

Danilo, que não estava muito a fim, começou a fazer a cópia para o Luis após muita insistência e a promessa de uma recompensa. Tudo isso ocorria escondido da professora, que, sentada em sua cadeira, não percebia o movimento. Danilo disse que só faria a cópia com letra de livro, porque não gosta da outra letra e que nem pra ele tinha feito ainda. Mas isso parecia não ter muita importância para o Luis, uma vez que só estava preocupado em resolver o problema da cópia com a professora e livrar-se de uma tarefa que, para ele, não tinha o menor sentido. Luis mostrou o objeto de troca

a Danilo. Tão apertado estava em sua mão, que dava pra notar a umidade do suor misturado à poeira – era um tazo. No seu caderno, dava pra ver algumas marcas de mão suja de terra que lembravam as formas de uma impressão digital.

Ao ouvir de Luis que não sabia fazer letra de mão, Rita falou de sua saída, de suas linhas de fuga para criar suas possibilidades: “*Quando eu não sabia lê eu pedia pra minha irmã pra ela me ensina*”. A operação política de Rita consiste em criar saídas. Na sala, copiava tudo, ainda que não gostasse daquele dever. Ela diverge, coloca em questão a cópia, dizendo que, em casa, ela lia *tudinho* o que sua mãe pedia e que assim gostava de “*aprendê*”. Não via sentido na cópia; fazê-la depressa era seu disfarce.

Ela, segundo sua mãe afirmou no dia da reunião de pais, adora vir à escola. É uma das primeiras a terminar a cópia, para, logo em seguida, apanhar umas de suas revistinhas ou pedaços de papel para desenhar e escrever. Em sua mochila, tem papel recortado, panfletos da igreja e uns lápis nas diversas cores e tamanhos usados em suas atividades “livres”. Ela é muito quieta, age calada e, quando a professora convoca a turma, ela guarda/esconde os seus objetos de interesse. Cuspei a decifrar a paradoxal resistência de Rita. Por algum tempo, achei que fosse quase submissa. Quando me aproximei dela e ela de mim, pude perceber seu estilo, seu disfarce.

Na sala de aula, ela é usada como exemplo que deveria ser seguido pelas demais crianças. Ela sempre termina primeiro sua tarefa: “[...] Se a Rita terminou é porque não ficou conversando e por isso todo mundo já devia ter terminado também”. O sentido atribuído pela professora não tinha a menor relação com o sentido dado por Rita. Terminar logo sua cópia era uma maneira de criar seu espaço de liberdade no qual manifestava sua singularidade:

[...] sob o trabalho geral das leis, subsiste sempre o jogo das singularidades [...] sob as generalidades do hábito reencontramos

singulares aprendizagens. [...] [os sujeitos da experiência] tecem as suas repetições antes de mais nas profundezas da terra e do coração, onde as leis ainda não existem. O interior da repetição é sempre afectado por uma ordem de diferença (DELEUZE, 2000, p. 77).

Será que Rita jogava nos dois times? No jogo de cartas marcadas e no jogo das singularidades? Ela realiza o jogo da diferença no qual constrói suas aprendizagens partindo de suas redes de sentido que são produzidas para além do *espaçotempo* escolar e nelas estão incluídas, pelo que pude perceber, a igreja e a família. A cópia do poema estampada no quadro verde, sob duas versões de letras, não lhe servia de elemento para sua composição. Explorava outras linhas para compor seus mapas curriculares. Linhas da vida. *Entre* as cópias obrigatórias e as atividades “livres”, ela transitava, tecendo o jogo de sua repetição. Aproveitando-se das vagas, lançava-se nas profundezas de seu coração, uma terra tão estranha para mim feito as paisagens da lua...

O QUE VOCÊ TÁ FAZENDO AQUI, TIA?¹² ELA É PROFESSORA. ELA ENSINA¹³. TIA, VOCÊ TEM FILHOS? NÃO... ENTÃO COMO É QUE VOCÊ É PROFESSORA?¹⁴

O que vamos fazer nas escolas nas quais pesquisamos? É possível separar os papéis e nos fixarmos num dos pólos, seja no de professora, seja no de pesquisadora? Na perspectiva das multiplicidades, os pólos não existem. No discurso da pesquisa positivista, há uma suposta separabilidade entre o sujeito e o objeto em que um dos pólos toma a cena central comandando a produção de sentido, determinando um lugar para o outro, produzindo dualismos. A abordagem de Lorena nos obriga a pensar

¹² Lorena.

¹³ Rogério.

¹⁴ Nália.

nos sentidos de nossas pesquisas, em suas implicações tanto ética quanto política.

A resposta do Rogério fala de sua experimentação. O tempo todo as crianças estão deslizando *entre* nós, brotando pelo meio feito grama. Sua resposta disparou meu pensamento, potencializando uma escrita desse acontecimento. “Ela ensina” lança uma suspeita sobre o suposto lugar de poder ocupado pela pesquisadora. Uma invenção, do tipo cartesiana, que tenta justificar a imagem de um saber especializado. Rogério coloca em questão o pensamento dualista traçando uma linha que não quer representar nem uma nem outra, *a* professora *ou a* pesquisadora. Ele traça uma linha que salta entre elas pronta para criar pondo em uso um *dever* minoritário criador de acontecimentos. Faz circular uma afecção. Encontramos nas crianças agenciamentos que nos transmitem um conjunto de afetos e de paixões heterogêneas que funcionam junto com os nossos. Nesses encontros, novas formulações aparecem na obra mudando seu rumo e sua direção, no entanto o que aparece não é da ordem do esperado, é o novo, a diferença.

Por isso, na cartografia, desaparece tanto o sujeito quanto o objeto. Não há entre eles nenhuma ponte, nem mesmo uma troca recíproca: “[...] o que se passa entre os dois termos ou os dois conjuntos, é um estreito riacho que não pertence nem a um nem a outro, mas os leva, a ambos [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 45). Não há, nesse pensamento, nenhum relativismo, do tipo vale tudo, mas uma implicação mútua em que ambos, sujeito e objeto, se transformam dificultando, dessa maneira, uma identificação que defina onde um começa e o outro termina. Com isso Deleuze e Guattari querem dizer que não há um sujeito em si e muito menos um objeto pronto e acabado. A implicação é sempre o efeito de um encontro, ou seja, algo que se dá nas relações.

É assim que se quebram os dualismos, pelo *meio*, por onde se passam os fluxos, as

multiplicidades, derrubando os dois. Não importa quantos sejam os termos da relação porque a multiplicidade se define pelo “E”: algo que passa *entre e fora* de nós, independentemente de nossa *boa vontade*, mas que nos arrasta, tirando-nos dos sedentarismos, das arrogâncias e dos egos envaidecidos. Perdemos totalmente nossa identidade: ela é o que mesmo? Professora ou pesquisadora? Não sabemos, mas coisas que passam entre ambas e que não é uma síntese do tipo professora-pesquisadora. São linhas que se cruzam e se atravessam e as fazem funcionar juntas, num co-engendramento. Não se tratando de uma *síntese* entre as duas, Deleuze (1998, p. 152) fala de uma outra possibilidade que trata de cortar as máquinas binárias, na qual surge

[...] um terceiro que vem sempre de outra parte, e atrapalha a binaridade de [ambas], não se inscrevendo nem em sua oposição nem em sua complementaridade. Não se trata de acrescentar sobre a linha um novo segmento aos segmentos precedentes (um terceiro sexo, uma terceira idade), mas de traçar outra linha no meio da linha segmentária, no meio dos segmentos, e que as carrega conforme velocidade e lentidões variáveis em um movimento de fuga ou de fluxo.

Retomar o caso da aluna Saionara, já relatado, parece-me interessante, na medida em que suas linhas traçadas não fizeram nenhuma concessão aos significados existentes. Assim que terminou a reunião, aproximei-me de sua mãe para conversarmos um pouco sobre o que ela havia dito. Essa idéia ocorreu-me durante sua fala em que dizia que Saionara vinha manifestando desinteresse pela “creche”. Em nossa conversa, disse-me que sua “*filha é muito inteligente e educada*”; “*Saionara adora ficar pegada nos caderno velho e nos livro usado.*” Quase todas as tardes, ela vai para a casa das primas mais velhas para brincar de estudar. Segundo a mãe, ela tem aprendido muito, e adora escrever o nome dos irmãos, que são cinco, o nome do pai, da mãe e o das primas. A mãe não entendeu muito bem o motivo pelo qual Saionara vem se desinteressando pela “creche”, mas deixou “pra lá”, saiu e foi embora.

As linhas curriculares traçadas por Saionara, por exemplo, são movidas por desejos que circulam noutros *espaçostempos* mais livres, “[...] são opções políticas para problemas, entradas e saídas, impasses que a criança vive politicamente, quer dizer, com toda força de seu desejo” (DELEUZE, 1995, p. 22).

Uma ação política está ligada a percepções; e não são apenas percepções, elas envolvem encontros, relações e experimentações. A nova possibilidade de Saionara foi encontrada com as primas, quando inventa novas relações com o aprender, com o tempo, com o espaço... Com a ajuda de Deleuze, podemos dizer que, ao problematizar um *espaçotempo*, supostamente homogêneo, como o de sua sala, Saionara fez eclodir sua diferença, sua inexplicável diferença que, no pensamento de Deleuze, não tem explicação justamente porque só há diferença, *diferindo*. Qualquer tentativa de explicarmos a existência da diferença, ela partirá de uma forma já dada, já conhecida sobre o outro.

Tomar a filosofia de Deleuze (1998, p. 136) como um acontecimento consiste em “[...] fazer a cada instante uma cartografia do que está [...] em pleno movimento, mutante, em vias de liberação, traçando este ou aquele trecho para um plano de consistência”; trair a pretensa lógica do discurso preponderante na pesquisa cartesiana, que aprisiona o vivido em categorias preestabelecidas; engendrar novas leituras com o cotidiano em que as diferenças sejam valorizadas. Assim, a cartografia é tomada, nesta pesquisa, como uma política de pensamento pronta para criar um caminho em que a ética e a estética tenham passagem pelo cotidiano da educação infantil.

Segundo Deleuze, a nossa única chance está no *devenir revolucionário*, só ele é capaz de responder ao intolerável. A nossa saída está em nossa capacidade de sentir e de perceber o que nos chega: qual o movimento de resposta das crianças diante de um agenciamento capitalístico, pedagógico, escolar? Por quais

valetas andam seus barquinhos de papel? As fugas traçam pequenas modificações, são quase imperceptíveis, mas conseguem reverter processos. Elas não têm território, são clandestinas. Por isso são complicadas, “[...] são um puro movimento difícil de descobrir, elas jamais começam, tomam as coisas pelo meio” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 149).

Só nos deixamos levar por essas linhas, quando somos arrastadas por algum desejo. O desejo só circula por meio do *rizoma*, produzindo mapas. Nunca por um *sujeito em si*, de corpo fechado, mas inteiramente voltado para o campo da experimentação...

O desejo é coletivo, ou seja, agenciado por múltiplos vetores, movido pelas relações e pelos encontros. Não é um dado natural nascido do fundo de nosso âmago, muito menos decalcado sobre uma infância – vista como fator determinante na vida de uma pessoa adulta – ou de uma gravidez, ou de algo que tenha nos faltado e que ficou escondido num canto escuro da memória. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 7) o desejo é uma coisa que dá e não que falta, exatamente porque ele é produzido, engendrado: “[...] o inconsciente funciona como uma usina e não como um teatro (questão de produção e não de representação)”.

As cartografias são máquinas de luta, elas correspondem também à produção de desejo. O desejo, em Deleuze (1998, p. 94 – 167), “[...] é revolucionário porque quer sempre mais conexões e agenciamentos”. É assim porque não há desejo que não questione as estruturas estabelecidas. Dessa forma, o desejo, em Deleuze, se afirma como um agenciamento de ordem política operando por impulsões do *fora*. Assim, as cartografias são construídas como ação política. Ação involuntária, da ordem dos encontros, e não consequência de uma escolha pessoal, premeditada, racionalizada. Em Deleuze, política e desejo se processam juntos.

Por que fazer da cartografia uma

metodologia, pelo menos da forma tradicional como a conhecemos, se Deleuze abomina qualquer mediação que impeça o pensamento de pensar? Ao jeito de Deleuze e Guattari (1995), seria melhor dizermos que a cartografia se parece mais com uma programação, *uma longa programação*.

Começar pelo *meio* implica desviarmos do que já está dado como modelo, e pensar para além do que está dado como pronto e acabado, não é uma tarefa confortável e nem fácil. O que é dado como o certo, o verdadeiro, o desejável confere poder, dividendos e reconhecimento. Um dos galhos da árvore do saber sobre o qual se sente tranqüilidade, certeza, segurança onde se reconhece o normal, o racional, o democrático, é o confortável lugar. Estar no meio implica operações de deslocamentos em nós e nos saberes universais e abstratos para revertê-los em saberes do cotidiano.

Torna-se impossível falar da existência de pesquisas *em si*. Essa palavra traz muitas marcas, entre elas, a frieza, a distância, a arrogância, a imagem de um saber... Tentei me esquivar dela de muitas maneiras. É provável que isso tenha me tornado mais sensível para perceber as questões que as crianças me colocavam. As fotos, por exemplo, o David queria as suas porque não tinha nenhuma em sua casa e queria mostrá-las a seu pai. Acabei entregando-lhe todas. Não fiquei com nenhuma de suas fotos. As vozes, a Vitória só queria ouvir sua voz no gravador! O Mateus e a Vivi também queriam ouvir suas vozes, contar piadas e falar bobagens. Os registros: “*O que você tanto escreve aí, tia?*”. Certamente, Paulo percebeu que eu escrevia “sobre” sua turma e que estava ali na espreita. No entanto, fui caça e caçadora – uma presa fácil:

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, se coloca para nós a impossibilidade de se pesquisar ou de se falar “sobre” os cotidianos das escolas. Se estamos

mergulhados em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. Então, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas, no lugar de perguntas como *que significa essa atitude? que quer dizer esse cartaz? que significa esse texto? qual o sentido dessa fala?*, devemos perguntar *que leituras “eu” faço dessa atitude, cartaz, texto ou fala?*

Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros”.

Por vezes, quando nós nos explicamos, pensando explicar os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mas, mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos *caçacaçador* [...] (FERRAÇO, 2003, p. 160).

- Tia, o que você tanto escreve aí?¹⁵ (Paulo)
- Você não vai tirá foto hoje, não? (Murilo)
- Ô gravadô, ô gravadô, eu vim aqui só pra ti vê e você só tá mi filmando, né? (Daniel)
- Pra quê que você quer minha foto? Me dá ela, tia, eu não tenho nenhuma em casa! (David)
- Você trouxe minha foto hoje?¹⁶ Eu quero mostrá pro meu pai. (David)
- Você num vai gravá hoje, não? Ele está com defeito. Então grava no celular. O meu tio tem um que grava a voz da gente. (Eduarda)
- Você foi na sala do meu primo. Você não vai ficá na minha sala hoje não? (Cristielen)
- Você tem filho? Não. Ué, como é que você é

15 No princípio, eu fazia alguns registros em sala. Ao ficar constrangida passei a fazê-los em casa.

16 Pela segunda vez, eu havia me esquecido de trazer sua foto. Toda vez que ele me via, me perguntava: “*Tia, você trouxe hoje?*”. Eu já estava no centro de Vitória, quando me dei conta de que havia me esquecido de novo – voltei lá em casa e levei suas fotos.

professora? (Larissa)

- Tia, você num vai gravá hoje, não? Ah! Grava. Eu queria ouvir minha voz. (Vitória)
- Ah! Você contou mentira pra nós! Olha a luz vermelha. Ela tá gravando! Ela tá gravando! (João)

As crianças escapavam, inclusive, das minhas programações. Quando eu planejava ir para uma determinada turma, logo na entrada, uma criança me abordava e dizia: *“Tia, vai pra minha turma, porque hoje tem teatro e você fotografa a gente”*; *“Ah, você foi pra sala do meu primo e não foi na minha, né?”* Acontecia também de eles perceberem a luz vermelha do gravador acesa... aí, uma delas gritava para todo mundo:

- Ela botô pra gravar! Ela botô pra gravar! (?)
- Tá enganando a gente, né, tia? Ah, bota pra gravar...
- Pra quê? (Angela)
- Pra gente contá piada pra depois a gente ouvi, tia. (Vivian)
- E vocês sabem contar piada? (Angela)
- Eu sei a do macarrão e a do Jesus. (Diego)
- Qual é então? (Angela)
- O cara foi compra macarrão, aí o papagaio falou: ‘Aí que medo do macarrão...é minhoca!’ Aí ele falou: ‘Se você falar de novo eu te joga na descarga’. Aí ele falou e ele jogou ele na descarga. Aí o papagaio cantô: ‘Eu vô, eu vô pra casa do coco’. [bis] Ele foi cantando assim... [risos]
- A gente tem um monte de piada... (Vivian)
- É, todo mundo. Mas quem tem mais piada é o Daniel. (Diego)
- Vocês contam piada que horas? (Ângela)
- Na sala, a tia num deixa, não! Só lá no pátio que a gente conta, não é? (Diego)
- É. Só no pátio... (Vivian)
- Mesmo se acabou o dever, não pode. (Vivian)
- Só que a gente conta. Só que baixinho, né. (Diego)
- Tia, eu quero contá uma. (Vivian)
- Então conta, Vivian.
- A mãe de Jesus falou assim: ‘Vai lá na venda comprar fubá’. ‘Mas eu num to ouvindo!’.
- ‘Mas vai no lugá que tivé mais cheio!’.
- Aí, ele foi e passou na porta duma igreja cheia de gente e escutou: ‘Jesus, vem me salvá!’.
- Aí Jesus falô assim: ‘Eu só vim pra comprá fubá!’ [risos].

“QUEM PINTA FORA DA LINHA FAZ XIXI FORA DO PENICO”: BORROCARAM OS SCRIPTS E DESAPARECERAM OS CONTORNOS...

“Tia, hoje é dia da árvore”! *“Nossa! Eu nem me lembrava mais disso...”*. A árvore tinha em sua copa muitas flores coloridas pregadas sobre o verde das folhagens. Acima da copa, em letra maiúscula, estava escrito: 21 DE SETEMBRO DIA DA ÁRVORE. Centralizado no quadro, estava pregado o cartaz. Uma referência a partir da qual as crianças poderiam se valer para fazerem suas árvores. Para minha sorte, os lápis de cor estavam sem ponta e me coloquei a fazê-las. Nisso, fui passando de mesa em mesa, gravando algumas conversas, fotografando, até me deparar com um grupo que chamou minha atenção pela quantidade de folhas amassadas no chão e pelo agitado movimento. Segundo algumas crianças, as folhas tinham sido jogadas por Brendo. Quando parei de contá-las já somavam sete, olhei uma a uma e todas elas traziam o traçado de troncos e folhas, um diferente do outro. *“Tá vendo, não falei que não tava igual a da tia?”*. As conversações na mesa giravam em torno da questão colocada por Brendo que, sem esconder os seus sentimentos, contou o que estava acontecendo:

- Minha árvore tá feia, não consigo fazê uma bonita igual aquela lá. [referindo-se ao modelo pregado no quadro]
- Quer que eu faço pra você, Brendo? (Henrique)
- Não. (Brendo)
- A sua num tá muito feia, não, só um pouco feia, porque você desmanchou um monte de vez. (Henrique)
- Isso num tem nada a vê, né, tia? (Jader)
- Cada um faz do jeito que quê, num é tia? Cada um faz do seu jeito! (Henrique)
- É, mais você falou que tava um pouco feia! (Brendo)
- Só um pouco eu falei. Só um pouco porque tava borrocado. (Henrique)
- A professora me falô um dia que quem pinta fora da linha faz xixi fora do penico. (Gracinha)
- O que significa “fazer xixi fora do penico”? (Angela)
- Pintá borrocado, ué. (Gracinha)

- Tia, o Brendo sempre fica nervoso assim, quando ele briga com a Sara. (Jader)
- Quem é a Sara? (Ângela)
- É uma garota muito levada que o Brendo namora. (Jader)
- Ela estuda aqui com a gente. (Gracinha)
- Me mostre quem é ela. (Ângela)
- Ela num veio hoje, não. Ela falta muito, tia, e quando ela vem, ela só arranja confusão. (Henrique)
- A tia bota ela de castigo, ela foge... (Gracinha)
- É mesmo! Ela até sobe em cima da mesa, joga cadeira nos outro. Nossa! Ela é muito bagunceira! (Jader)
- Pára de falá dela! (Brendo)
- É mesmo, tia, eles briga muito! (Jader)
- Eu brigo mesmo! Ela bate ni mim eu bato nela também. (Brendo)
- Então você não gosta dela. (Ângela)
- Tem vez que eu gosto tem vez que não. (Brendo)
- Tia, hoje os menino ficaro mostrando os pinto pra gente lá no banheiro...(Gracinha)
- É, mas voceis também tava mostrando as calcinha pra nós. [muita risada]
- É mentira, tá? É tudo mentira... (Gracinha)
- Olha, Brendo, quanto tipo diferente de árvore que tem lá fora! (Ângela)
- Eu sei disso! Mas a tia falô que pra ficá bonita tem que fazê igual a dela pra ela botá lá fora. [ele se referiu a exposição dos desenhos em função do dia da árvore].

Ao tomarmos a idéia de Deleuze de que o mundo é algo a ser *decifrado e interpretado*, entendemos com isso que a aprendizagem se torna um processo de criação. Nesse sentido, o processo de conhecimento dispensa as mediações e as categorias, na medida em que elas, segundo Jacques Rancière (2004), consistem na *arte da distância* que se coloca entre o mundo e a criança. É a palavra explicadora do professor, a voz da *razão* dos especialistas, dos livros didáticos, dos músicos infantis, dos produtores de moda e de programas infantis, que, freqüentemente, rompem com o *mutismo da matéria*. Entre a criança e o mundo se instala, feito uma vidraça, a palavra interventora, opaca e sem graça que desvela e comunica o sentido que cobre os signos.

Aprender não é nada mais que traduzir, interpretar, produzir sentidos. Nesse caso, querer

fazer uma árvore parecida com a da professora fez parte de um “jogo de cintura” do Brendo, ao avaliar os canais pelos quais passariam o reconhecimento do seu trabalho. Desfrutar do reconhecimento de um trabalho exposto no mural da escola foi o sentido atribuído por ele ao tentar fazer uma árvore “bonita”, “igual” à da professora. A questão de Brendo, pelo que pude perceber, não era a árvore em si, mas o desejo de fazer parte de um agenciamento do qual não gostaria de ser excluído.

“Pesquisar” o cotidiano escolar, a partir da *experiência* de nossos personagens mirins, é caminhar para decifrar paradoxos, perceber na *repetição* processos de criação. A despeito do que é dito “sobre” o cotidiano como sendo um dia igual ao outro, queremos afirmar, juntamente com Deleuze (2000), a partir do seu conceito de *repetição*, a capacidade de criação das crianças e o potência que elas têm para transformar as relações com os *espaçostempos* em que a vida escolar é tecida, diariamente:

A arte não imita, mas isso acontece, primeiramente, porque ela repete, e repete todas as repetições, conforme uma potência interior (a imitação é uma cópia, mas a arte é simulacro, ela reverte a cópia em simulacros). Mesmo a repetição mais mecânica, mais cotidiana, mais habitual, mais estereotipada encontra o seu lugar na arte, estando sempre deslocada em relação a outras repetições com a condição de que se saiba extrair dela uma diferença para [estas outras] repetições. Isto porque não há outro problema estético a não ser o da inserção da arte na vida cotidiana. Quanto mais a nossa vida cotidiana aparece estandardizada, estereotipada, submetida a uma reprodução acelerada de objetos de consumo, mais deve a arte ligar-se a ela e dela arrancar [uma] pequena diferença [...] (DELEUZE, 2000, p. 462).

Parece que o cotidiano sempre assumiu os *acontecimentos* ou, pelo menos, opera por lógicas que acabam sendo sempre malvistas, desviantes, inconcebíveis aos olhos de alguns observadores. O cotidiano não se comporta tão bem, do tipo que se enquadre numa definição ou que se deixe representar por categorias;

que apazigúe os conflitos ou que se *reconcilie* com programas, teorias, projetos, avaliações, metas, conselhos, dogmas. Ao contrário, ele é carente de razão e completamente impessoal. Como já foi citado, para Deleuze (2000), “[...] não há outro problema estético a não ser o da inserção da arte na vida cotidiana”, o que não significa dizer que não sejam feitos exercícios de racionalidade. Há sempre uma nova/velha tentativa de colocar um pouco de ordem no caos, racionalizar algumas medidas, sancionar algumas leis... Arranjar um culpado. Salvar o cotidiano.

No entanto, a brutal multiplicidade de vetores, a violenta força que nos arrasta para o *meio*, fronteira da qual não podemos escapar, nos força a pensar, a divergir e a problematizar o campo educacional. Compreender o cotidiano como um campo problemático é extrair dele movimentos que interrompem/barram o curso de um tempo linear e dualista. No meio desse caminho, nos livramos de nossa culpa, na medida em que o cotidiano não guarda “em si” nada de pessoal, essa ou aquela pessoa. Aí, ao invés de ordenarmos o caótico cotidiano, nos enganando com idéias “sobre”, é melhor desterritorializarmos nele para arrancarmos os elementos para compormos novas relações “com” o aprender, “com” as crianças, “com” todos aqueles (as) que freqüentam a escola, diariamente...

- Tia, você num vai tirá foto hoje, não?
- O filme acabou. (Angela)
- Domingo, tia, nós fomos lá na Pedra da Cebola pra tirá umas fotos lá, mas só que minha mãe pegou a máquina emprestada com a irmã dela. (Daniel)
- E tirou as fotos? (Angela)
- Tem um monte de foto de bebê. Meu irmão e eu. Andando de bicicleta, pescando. Lá em casa tem foto da minha mãe e do meu pai casando. Ela tá de noiva. (Daniel)
- Tem tudo isso, Daniel? (Diego)
- Tem meu pai me deitando na cama, quando eu era bebezinho. (Daniel)
- Tem muito tempo já. (Daniel)
- Depois ela tirou uma foto lá do médico, quando eu era bebezinho, mamando... um monte de foto. (Daniel)

- Um montão? Então ela gastou toda a bateria! (Diego)
- A bateria de quê? Não. Minha mãe tinha uma máquina só que quebraram tudo. Meu irmão mexeu. Não tem meu carrinho de controle que eu te falei? Tem não sei quanto de tempo que ele não anda mais. Sabe por quê? É porque... Não, é porque a pilha não acabou, não, é porque tem que carregar a pilha pra ele andar. Se a pilha tiver ruim... Ele tem cinco pilhas. Mas não tem carregador lá em casa... (Daniel)
- Tia, meu pai trabalha de gesso. (Tâmara)
- Faz gesso de teto. (Tâmara)
- Meu pai também, ele trabalha junto com o pai dela. (Vivian)
- Tia, meu pai trabalha de quê, mesmo? Meu pai usa dois carros, um é dele e o outro é do meu tio, mas ele não pode andá, não, porque meu tio não tem carteira assinada. Não... É como é que é o nome mesmo? É uma carterinha. [carteira de motorista - Angela]. É isso! Então, aí meu tio não pode andá. Aí, quando o carro do meu pai fura o pneu, aí ele pega o carro do meu tio. Aí, depois, meu pai conserta. (Daniel)
- Sabe de que que minha mãe trabalha? De médica. (Daniel)
- De médica... (Tamara)
- Não. Minha mãe tem um patrão que ele que é médico. Minha mãe marca as consulta. (Daniel)
- Ah, ela é secretária. (Ângela)
- Gravado, ô; gravado, ô; oi, cadê você? Eu vim aqui só pra te vê e você tá só me filmando, né? (Daniel)

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pal Pelbart. Rio Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Relógio D'água, 2000. Capítulo III.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995. V. 1. História da educação no ES: vestígios de uma construção

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

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política). In: ALLIEZ, Eric (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. Tradutora Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000.