

## **REPETIR, REPETIR, REPETIR: O CAMINHO QUE O EXPERIMENTADOR INVENTA E SEGUE, COTIDIANAMENTE**

FIORIO, Angela Francisca Caliman – PPGE / UFES – angelafiorio@ig.com.br

GT: Currículo / n.12

Agência Financiadora: Sem Financiamento

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 não vêm a cavalo alado e muito menos por decreto, mas por meio das micropolíticas em curso nos movimentos cotidianos.

“*Como o devir minoritário pode ser potente? Como a resistência pode tornar-se uma insurreição? [...]*”. Essa é parte de uma das questões de Toni Negri dirigidas a Deleuze numa entrevista concedida, em 1990, transcrita na íntegra em *Conversações* quando ele dá a seguinte resposta:

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).

Não posso deixar de citar um trecho que faz parte da mesma entrevista, que gosto muito, em que Deleuze fala do potencial político do *acontecimento*:

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 de povo (DELEUZE, 1992, p. 218).



Fig. 1 – Despedida dos alunos do pré: choro e alegria

Um plano de fuga é tomado por mim não como um obstáculo, muito pelo contrário, como a condição da experimentação que me move e que me coloca “cara-a-cara” com o *acontecimento*. Tratando-se de Deleuze, autor que arrisco *uma* leitura neste trabalho, torna-se quase um imperativo, por força do seu pensamento filosófico, furtar-me a uma leitura conduzida por um fio temporal que se estenda “sobre” ele feito um decalque. O que me ocorre, então, é curtir suas idéias ou jogá-las fora na mesma intensidade. Nas “sobras” e nas dobras 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, mas “*experimentar “com”* Deleuze (acesso em 20 abr. 2005) *sem [me] filiar, fazer alianças sempre, intensas, porém não eternas ou*

*mesmo de subserviência*”.<sup>1</sup> Seus textos não são fontes inspiradoras, antes, picadas de cobra.

Levada pelas experimentações e pelos *afectos*, lanço-me nesta arte de registrar as linhas traçadas pelas crianças da educação infantil em seus fluxos e desterritorializações, extraíndo de suas cartografias o que nos têm a dizer sobre a escola, sobre a vida, enfim, sobre as coisas que as empurram e as levam a pensar, trazendo para a análise, ou seja, potencializando as pistas que elas nos dão, fazendo-nos pensar a educação infantil como modalidade de ensino.

Para Deleuze (1998, p. 57), “[...] *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 deixam de ser para existir. Por linhas, elas também esboçam sua existência ao mesmo tempo em que fogem no/do mundo, permitindo-se desviar dos modelos instituídos. Nesse caso, fugir não é abster-se do mundo é, antes, talhá-lo, aproveitando-se de uma vaga, traíndo a ordem estabelecida, traçando toda uma cartografia – a posse desse mundo está na diferença.

Pelo que percebemos, e não é uma simples percepção, as crianças estão mais para experimentadoras deste mundo do que para anjos sem pecado, mas também sem pão e sem amor. Participam do mundo presente experimentando-o com tudo que há de deletável e de insuportável, com corpo, com sentimento, com sensibilidade e com criatividade.

Envenenada pelas idéias de Deleuze, só posso trazer algumas problematizações vividas nos *espaçostempos* da educação infantil, uma trajetória marcada por inquietações que me levam a pensar nos sentidos de um trabalho pedagógico sensível ao que as crianças estão tentando nos dizer, desencadeando uma discussão nesse trabalho.

A pretensa objetividade que procura estabelecer uma relação direta entre o vivido e o seu registro, que procura representar o que de “fato” acontece no cotidiano de uma escola não passa de uma aparência da realidade, ou seja, de uma imagem “*rasurada*”. Em Deleuze (2003, p. 70), não existe a eterna busca da verdade escondida no fundo das

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n8/homenagem/>. Acesso em: 20 abr. 2005.

coisas. “*Erramos quando acreditamos na verdade: só há interpretações [...]. Pois não há leis mecânicas entre as coisas, nem comunicações voluntárias; tudo é complicado, tudo é signo, sentido [...]*”. Dessa forma, *uma* escrita do cotidiano se torna um *acontecimento*, uma expressão que não se presta a dar testemunhos *disto ou daquilo*. É um registro muito parecido com aqueles que as crianças fazem quando misturam diferentes cores de tinta guache e se alegram com a invenção de uma nova cor, de um novo tom. “*Daquilo que é real não se pode dar nenhuma explicação clara, a não ser por meio de algo de fictício*” (BENTHAM, apud QUINTANA, 2004).<sup>2</sup>

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 do cotidiano 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, 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.

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.

---

<sup>2</sup> Haensz Gutiérrez Quintana, doutorando e mestre em Multimeios pela Unicamp e professor do Instituto de Artes, Comunicações e Turismo da PUC-Campinas.

Por *fora* dos rigores dos organismos, o popular e o ignorante encontram sua genialidade e o seu número nos *signos*,<sup>3</sup> ou seja, naquilo que os faz pensar sem medida. A medida limita e interrompe o *devenir*. 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 *devenir* 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.

No *meio* de tudo isso não *reencontramos* o que estava dado de antemão. Encontramos o nosso número, o nosso quê, as memórias que nos constituem. Residimos nessa temporalidade obscura em que as convenções não conseguem atingir. Nesta terra, são elaborados os sentidos de uma vida e de tudo aquilo que nos envolve, fazendo-nos sentir e pensar. “[...] *o que sabes fazer agora veio tudo [dessas] horas*” (RUSSO, 1988). Neste caso, “[...] *não basta o compromisso, vale mais o coração e já que não me entendes, não me julgues, não me tentes*” (RUSSO, 1988). Tal cumplicidade não tem *explicação*, só pode ser escrita de uma maneira amorosa...

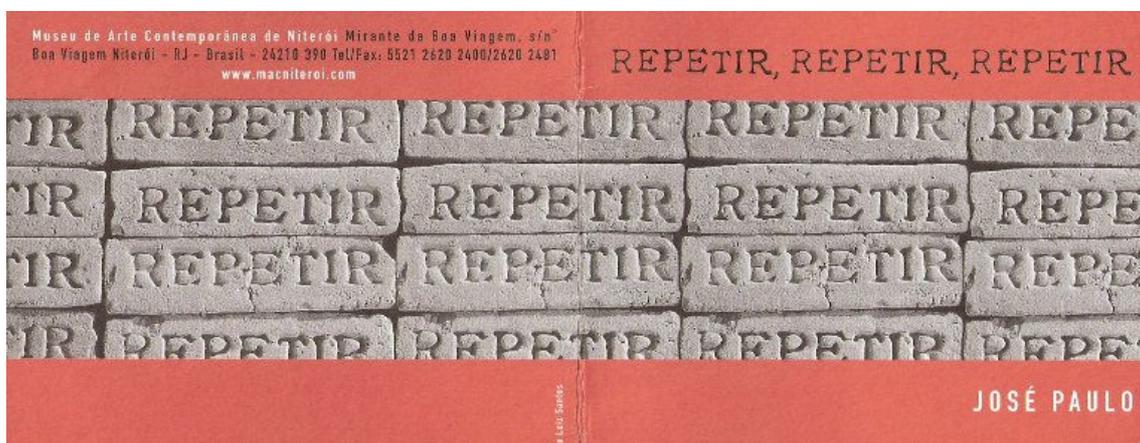


Fig. 2 – “Sobras” de uma visita

Somos convidados pela experiência artística a caminhar para decifrar paradoxos, que não dizem respeito somente à história da arte, mas à própria humanidade. Questionamentos que cruzam os caminhos entre arte, ciência e filosofia diante da existência:

<sup>3</sup> Essa análise tem como referência *Proust e os Signos* (2003), no capítulo em que fala do Antilogo.

como a repetição não pode existir sem a diferença, e, inevitavelmente, a diferença não pode prescindir da repetição?<sup>4</sup>

A repetição confere à *experiência* uma dimensão estética que, segundo Deleuze (1997, p. 76), “[...] não se confunde com a comemoração de uma partida ou de uma chegada, mas com a criação de caminhos [...]”. Se a repetição dá potência à diferença, então, o que repetimos não é o *idêntico*, ela dá passagem ao pensamento. A diferença só se realiza na repetição porque é por meio da repetição que ela vai se multiplicando. Isso não tem nada a ver com a idéia de soma. Ao multiplicar-se, a diferença já foi; não subsiste a qualquer posição do tipo *é*. Ela não faz ponto. É nesse sentido que Deleuze trabalhou em cima da natureza do *acontecimento*. Segundo ele, é o único capaz de destituir o verbo *ser*, aquilo que determina o que *é*. Um pensamento em fuga prolifera a diferença trazendo o *novo* e, na medida em que o pensamento vai repetindo, repetindo, repetindo, ele vai diferindo, diferindo, diferindo. Repetir é *devenir*.

“Pesquisar” o cotidiano escolar, a partir das linhas traçadas pelos nossos personagens mirins – linhas da vida, linhas da mão, “*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, 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

---

<sup>4</sup> Esse fragmento de texto foi retirado de um panfleto do Museu de Arte Contemporânea (MAC) por ocasião de minha visita à Niterói, no período do Congresso Internacional do Cotidiano, em agosto de 2005.

ligar-se a ela e dela arrancar [uma] pequena diferença [...] (DELEUZE, 2000, p. 462).

O *acontecimento* dá o sentido estético e político à experiência. Uma *experiência*, no sentido deleuziano, consiste em deixar-se afetar pelo *acontecimento*. O ser do acontecimento está no que temos, no que são os múltiplos devires. Falar dessas dimensões da experiência é considerar um mundo como coisa a *decifrar*, e não como um jogo de quebra-cabeças no qual as peças se ajustam aos lugares fixados, delimitados pelas formas instituídas. Esse é um jogo bastante conhecido pelo nome de adaptação e assimilação. Nele não resolvemos o problema da diferença e sempre que tentamos resolvê-lo, quando isso acontece, a diferença é colocada à força numa identidade prévia.

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 apazigüe 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. Livrá-lo de todo o “mal”.

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, ou seja, o que vai do *não saber* para o *saber*. No meio desse caminho, nos livramos de nossa culpa, de nossa máxima culpa, na medida em que o cotidiano não guarda “em si” nada de pessoal. 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” a escola.

Se ainda quiserem criar uma imagem para o cotidiano, ainda que embaçada e ininteligível, que seja, então, a de um enigma em que só podemos decifrar, traduzir, para extrairmos acontecimentos e diferenciações. Pode ser também uma imagem infernal! Barulhenta! Tagarela! Daquela que nos aterroriza, nos choca, nos consome e nos dissolve. De qualquer forma, é uma imagem sempre remanejável da qual não podemos assinalar nenhuma *origem*, mas movimentos e *deslocamentos*. Pergunte a uma professora, ao final de um dia de trabalho, quem é ela e como se sente. Tem muito observador que fala mal do cotidiano, até o despreza, mas é por medo. Por puro medo! Eles têm medo do cotidiano. Preferem, então, ficar plainando, plainando acima das relações.

Se o cotidiano se afirma e se realiza na repetição de todas as diferenças ao extremo de quebrar as imagens construídas “sobre” sua existência, significa, entre outras coisas, que as crianças, ao invés de se ajustarem aos esquemas pedagógicos preparados para recebê-las, tecem sua repetição nos *espaçostempos* de liberdade. Espaços criados, arrancados à força em que inscrevem o máximo de diferença na repetição.

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)
- O que faz sua irmã em Campo Grande? (Angela)
- 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 faze, 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 não parecia 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, 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. Isso se deu lá pelos idos de setembro.

Na sala de aula, ela é usada como exemplo que deveria ser seguido pelas outras 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. [...] [as crianças] 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 outros meios para compor seus mapas. *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 como as paisagens da lua:

Só pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que vê outrem de seu universo que não é o nosso, cujas paisagens nos seriam tão estranhas como as que porventura existem na Lua. Graças à arte, em vez de contemplar um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e dispomos de tantos mundos quantos artistas existem, mais diversos entre si do que os que rolam no infinito (DELEUZE, 2003, p. 40).

Para Deleuze (2000), a repetição não é externa. Ela está envolvida, implicada no sujeito, confundindo-se com ele. Não é uma repetição nua e mensurável. A repetição é vestida, ou melhor, travestida, transformista. A repetição comporta uma diferença que não se deixa mediar por formas/modelos/categorias. Avança mascarada, operando por

disfarces, deslocamentos. Não há por trás dessas *performances* um ser original e autêntico que podemos reconhecer, como se ele já estivesse lá: “Ah! É ele mesmo.”.

Essa já é a forma da explicação/mediação em que a diferença é negada, passando a repetição a ser entendida como uma resposta idêntica, estática, mensurável. Mas isso não tem nada a ver com o pensamento de Deleuze (2000), na medida em que ele compreende o ser da repetição como um sujeito problematizador, divergente e transgressor. O sujeito repetidor introduz um desequilíbrio, uma instabilidade na ordem vigente, manifestando suas singularidades. O movimento de sua resposta se prolifera rizomaticamente, ou seja, não é um dado de essência, mas um *acontecimento*. Livre de toda causalidade fundante, a resposta é a expressão de um agenciamento concreto de vida.

Para Deleuze (2000), arrancar a diferença do lugar de todo o *mal* e da *falta* que ela ocupa é tarefa da filosofia da diferença. Não nos causa espanto dizer que a diferença nos pareça maldita, esquisita, pecadora. Percebemos isso nos processos de avaliação empreendidos na educação infantil, em que algumas crianças, ainda no berçário, ao final de um processo de “adaptação,” de acordo com a análise de algumas professoras, “[...] *começam a apresentar pequenos problemas, como agressão, desobediência e teimosia e que por isso precisamos cortar o mal pela raiz*”.

A partir da impressão de que “[...] *a diferença é o mal propomo-nos a salvar a diferença, representando-a e, para representá-la, relacioná-la com as exigências do conceito em geral [...]*” (DELEUZE, 2000, p. 83). Não poderia a diferença tornar-se *harmoniosa e coerente* para cortarmos *o mal pela raiz*? Venho buscando, neste trabalho, dissipar algumas imagens construídas sobre as crianças as quais aparecem numa relação de submissão. Não podemos negar que pertencemos a um rígido sistema de representações, cravados em nossa sociedade e, em particular, na educação. No entanto, nossa vida, que está em trânsito, se passa nas relações singulares que travamos com esses agenciamentos.

Na perspectiva do autor com o qual estamos dialogando, arrancar a diferença do lugar maldito não passa, de maneira alguma, por *reconciliações* e consensos em torno de uma

idéia, de uma concepção, de um projeto, que consiste em criar um eixo dinamizador, do qual emana toda a força propulsora. Isso se torna impossível na medida em que ela, a diferença, tem por definição uma *repetição sem conceito* e por potência, a divergência e o descentramento. O *movimento* a que alude Deleuze em seus textos, não vai de um ponto a outro, ele não fala de uma força propulsora, mas de um movimento que toma tudo feito uma onda em que só há entradas e saídas, encontros e ebulições. Por isso fala tanto na potencialidade dos surfistas ao perceberem um momento certo de embarcar numa onda e criar *um* espaço de sobrevivência.

Alguém, preocupado com o destino da diferença, pode perguntar: até onde é que pode e deve ir a diferença? Ela não tem limite? Deleuze (2000) rebate: será preciso mediatizar a diferença para a tornar vivível e pensável? O limite não designa o que mantém a diferença sob a lei? Sua rebeldia irreduzível que a faz agir *entre* os campos de ação da representação não dá testemunho de sua potência? Sob a aparente calma e sob os limites da ordem, encontramos a Rita, a Vitória, o Danilo, a Eduarda, o Brendo, o Henrique, a Saionara, o Mateus...



Fig. 3 – Linhas em fuga: vigia se a professora tá vindo...

Pode ser alguém como a Daiane: “*Não há nada a ser feito por ela. Você precisa vê, nem a mãe liga pra ela!*”. Sua resposta ao intolerável é tão radical, tão selvagem que

não foi possível fazer nenhuma concessão. Daiane denuncia a insuficiência dos pretensos saberes sobre as crianças, que circulam pela nossa cultura, visto que não dão conta de resolver o problema de sua desmesurável diferença: “*Não há nada a ser feito por ela?*”.

Sendo a diferença, ela mesma, um disparate, uma força que provoca agenciamentos, que move pensamentos, não nos cabe salvá-la do mal nem de toda a culpa, nem rebatê-la sobre uma imagem dogmática, muito menos mediatizá-la. A grande questão de Deleuze não foi criar teorias e muito menos ideologias. Ele desenvolveu uma política de *agenciamentos*: o que estamos nos tornando? O que estamos produzindo? Quais afetos os diferentes corpos comunicam? Seu conteúdo desemboca num estado de criação, num abre-alas para a vida, fazendo um corpo respirar/vazar ou num estado escolar, cansativo e enfadonho, num corpo preso à lógica do capital em que a vida não tem passagem, “[...] *feito uma noite que perdeu sua história, suas cores e seus cantos?*” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 139). É sobre um agenciamento capitalístico que esses autores sempre se opuseram, combatendo sua força aniquiladora de pensamentos.



Fig. 4 – “Quem pinta fora da linha faz xixi fora do penico”

“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 não tá muito feia, não, só um pouco feia, porque você desmanchou um monte de vez. (Henrique)

- Isso não tem nada a vê, né, tia? (Jader)

- Cada um faz do jeito que qué, não 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 tudo borrocado. (Henrique)

- Tia, uma professora me falô 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, mas 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 e 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 à 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, a criação 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. Certamente, 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.

A aprendizagem se dá no agenciamento de signos, na violência que eles exercem sobre o aprendiz, produzindo 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, mas o desejo de fazer parte de um agenciamento do qual não gostaria de ser excluído:

Não há senão políticas de agenciamentos, até mesmo na criança: nesse sentido tudo é política. Não há senão programas, ou, antes, diagramas ou planos, nada de lembranças e tampouco fantasias. Não há senão devires e blocos [...] nada de memorial, de imaginário ou de simbólico (DELEUZE, 1998, p. 113).

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **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.

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

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

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.