

CAOS, ACASO, CLICHÊ E CURRÍCULO: AS DIMENSÕES ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICAS DAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS

Carlos Eduardo Ferraço¹

Marco Antonio Oliva Gomes²

Resumo: O texto defende as dimensões ético-estético-políticas das pesquisas com os cotidianos e, ainda, dos currículos tecidos em redes de *saberes-fazer*es pelos praticantes das escolas. Assume o caos como condição imanente de produção dessas dimensões e das vidas dos praticantes das pesquisas-currículos. Afirma o acaso e a experiência que acontecem com os encontros como potência para problematizar a máquina abstrata de rotação e os clichês produzidos com a realização dos currículos. Destaca a força, a inventividade e a multiplicidade das *imagens-narrativas* produzidas em diferentes *espaços-tempos* pelos praticantes como possibilidades de questionar as práticas pedagógicas de diminuição do Outro. Aposta na impessoalidade, na clandestinidade e no nomadismo como possíveis intensidades de produção da diferença.

Palavras-chave: Caos; acaso; clichê; diferença; currículo.

Sobre as dimensões ético-estético-políticas das pesquisas com os cotidianos

Ao problematizar o discurso hegemônico da modernidade, Najmanovich (2001) observa que, de modo geral, as publicações científicas deste período assumem um estilo asséptico e impessoal, no qual são frequentes expressões como “a ciência atual”, “sabe-se”, “a neurologia hoje afirma”, entre outras. Para a autora (2001), em todos esses casos, o discurso do enunciado é ocupado por um sujeito abstrato e universal, escamoteando-se a responsabilidade de quem fala por expressão própria e de que lugar o faz, com que propósito e de que perspectiva. Como afirma Najmanovich (2001, p. 7),

Essa forma de discurso moderno, característico da ciência e também das conversas cotidianas, foi instituído a partir de um conjunto de pressupostos subjacentes e desenvolvido ao longo de vários séculos desde o Renascimento, passando pela Revolução Francesa, até a atualidade. Não se trata meramente de uma ‘forma de falar’, e sim de um jeito de pensar, de conhecer, de sentir e de perceber o mundo.

Ao usarmos, no sentido cereteuniano,³ a discussão da autora para fundamentar o que temos nomeado de “pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, vamos nos dar conta que além de se constituir como uma forma de falar, de pensar, de conhecer, de perceber e de sentir o mundo, o discurso hegemônico da ciência moderna, que se pretendeu universal, asséptico e abstrato, também se constituiu como modelo hegemônico de se pesquisar em educação, sendo necessário, então, seu questionamento a partir de outras concepções, de outras referências epistemológicas que pudessem viabilizar “novas” atitudes-sentidos de pesquisa educacional. Como pondera Alves (2008, p. 15-16),

¹ Professor Associado IV da UFES, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e realizando estágio de pós-doutoramento no PROPEd/UERJ-Bolsa PNPd/CAPEs, sob a supervisão da professora Dra. Nilda Alves. E-mail: ferraco@uol.com.br.

² Professor Adjunto da UVV e Professor Substituto da UFES. E-mail: paramarcoantonio@uol.com.br.

³ Em Certeau (1994, 1996), a noção de “uso” tem uma dimensão de inventividade, que se realiza no próprio ato de usar. Ou seja, os usos que fazemos daquilo que nos é dado cotidianamente pressupõe uma dimensão inventiva para além da simples reprodução mecânica e/ou representação.

Defendo, e não estou sozinha, que há modos de fazer e de criar conhecimentos cotidianos, diferentes daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência. Se é isto, para poder estudar esses modos diferentes e variados de *fazer pensar*, nos quais se misturam agir, criar e lembrar, em um movimento que denomino *prácticateoriaprática*, é preciso que me dedique, aqui e agora, um pouco, a questionar os caminhos já sabidos e a indicar a possibilidade de traçar novos caminhos – até aqui só atalhos [...]. Além disso, esses conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas o que dificulta uma compreensão de seus processos, pois aprendemos, com a ciência moderna que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto.

Corroborando com a ideia de Alves (2008), temos tentado problematizar o modo hegemônico de pensar-fazer pesquisa em educação, não perdendo de vista algumas das principais questões colocadas para nós, pesquisadores nos/dos/com os cotidianos, em termos, sobretudo, do que tradicionalmente entendemos como “rigor científico”. Como afirmamos em outro texto (2003, p. 163-164),

Mas, o que é uma pesquisa 'científica'? Então, uma vez definido o que estamos entendendo por científico, não se trataria deste ou daquele enfoque de pesquisa, mas, obviamente, de algo comum a todas as possibilidades de pesquisa e, por efeito, a todos e todas que se colocam como pesquisadores e pesquisadoras. O que queremos dizer é: o que caracteriza uma pesquisa ser mais ou menos científica, seja lá o que isso possa significar, não pode ser buscado no 'tipo' de pesquisa que está sendo realizada nem tampouco apenas no discurso teórico-metodológico usado, mas, certamente, precisa levar em conta aqueles e aquelas que se colocam como responsáveis pela pesquisa, o que inclui seus interesses [...]. O que, de fato, está em discussão é a associação que, historicamente, tem sido feita entre cotidiano e senso comum. Na maioria dos 'manuais' de pesquisas em ciências sociais encontramos uma associação direta e linear entre senso comum e cotidiano e uma relação de oposição entre esses termos e as ciências. As associações lineares e de oposição entre cotidiano, senso comum e ciência têm sido mantidas por aqueles que se outorgam 'guardiões' das fronteiras que separam a ciência do senso comum, por aqueles que defendem a necessidade do 'cinturão protetor' desses campos, por aqueles que se autoneciam os cavaleiros defensores das diferenças epistemológicas e buscam preservar os 'campos' específicos do senso comum e da ciência, pelos eternos mensageiros das 'verdades' e das metanarrativas, pelos cartesianos de plantão, que não são poucos.

Assim, em nossas pesquisas com os cotidianos das escolas temos experienciado diferentes movimentos teórico-metodológicos buscando, sempre que possível, superar as dicotomias e as quantificações herdadas do modelo hegemônico de fazer pesquisa em educação. Nesse sentido, um desafio que se coloca como permanente para todos nós, cotidianistas, se expressa no necessário deslocamento das características de *universal*, *asséptico* e *abstrato* pretendidas pelo referido discurso hegemônico para as dimensões *ético-estético-políticas* do conhecimento produzido. Os movimentos experienciados nas pesquisas aos quais nos referimos têm sido buscados por diferentes autores do campo do currículo, entre os quais destacamos Alves (2001, p. 14-16), quando defende que:

Admito que, como a vida, o cotidiano é um ‘objeto’ complexo, o que exige também métodos complexos para conhecê-lo. São quatro os aspectos que julgo

necessário discutir para começar a compreender essa complexidade. O primeiro deles se refere a uma discussão com o modo dominante de 'ver' o que foi chamado 'a realidade' pelos modernos [...] no qual 'o sentido da visão' foi exaltado. [Como alternativa], é preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar. Pedindo licença ao poeta Drummond, tenho chamado esse movimento de 'o sentimento do mundo'. O segundo movimento a ser feito é compreender que o conjunto de teorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, 'limite' ao que precisa ser tecido. Para nomear esse processo [...] estou usando a idéia de 'virar de ponta cabeça'. Para ampliar os movimentos necessários, creio que o terceiro deles, incorporando a noção de 'complexidade' [...] vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Creio poder chamar a esse movimento de 'beber em todas as fontes'. Por fim, vou precisar assumir que, para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados, é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas. A esse movimento talvez se pudesse chamar de 'narrar e vida e literaturizar a ciência'.

Ao assumir que esses movimentos não esgotam as possibilidades de realização das pesquisas com os cotidianos, Alves (2005, p. 17), em publicações posteriores, amplia suas considerações em relação à proposta apresentada indagando: por que não buscamos trabalhar um *quinto movimento* que poderia, talvez, em uma homenagem a Nietzsche e a Foucault, tão preocupados com ele, chamar de *Ecce homo* ou talvez *Ecce femina*, mais apropriado aos cotidianos de nossas escolas?

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

As dimensões ético-estético-políticas das pesquisas nos/dos/com os cotidianos nos forçam, então, a pensar sobre a necessidade-urgência de se questionar os modelos cognitivos hegemônicos criados no contexto da racionalidade moderna e herdados pela pesquisa educacional, estimulando-nos a ousar inventar outros possíveis para realização de nossas investigações. Najmanovich (2001, p. 8) nos ajuda nessa defesa ao escrever:

Nas últimas décadas, os modelos cognitivos, os valores e as práticas da modernidade entraram em uma crise que muitos consideram terminal. O pensamento contemporâneo se satisfaz em desenredar a complexa meada de conceitos, metáforas, inferências que têm estruturado a concepção moderna de mundo. De diversas perspectivas, que incluem a lingüística, a filosofia da linguagem, a teoria da categorização, a inteligência artificial, a psicologia cognitiva, a teoria literária, a crítica de arte, a filosofia da ciência, vem sendo questionado o discurso moderno a respeito do sujeito, o conhecimento e a produção de sentido. Este capítulo se inscreve numa perspectiva conceitual que rompe com os discursos da modernidade; exige como ponto de partida a especificação do lugar de onde se

fala. Esse gesto não é um mero indicativo, nem uma regra protocolar. Ao contrário, trata-se de uma afirmação **ética**, porque implica a decisão do falante de fazer-se responsável pelo discurso; **estética**, já que reconhece a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos que esta cria; e **política** porque pretende um lugar no emaranhado de relações contemporâneas (Grifo nosso).

Assim, pensar-praticar as dimensões ético-estético-políticas das pesquisas *com* os cotidianos significa, antes de tudo, estar atento aos acontecimentos e às experiências do dia a dia, às intensidades e efemeridades dos *indícios* (GINSBURG, 1989) deixados pelos praticantes sem a preocupação com a autoria ou a identidade, aos movimentos táticos, clandestinos que insurgem, a todo momento, nas redes de *saberes-fazer* tecidas pelos nômades-andarilhos que fazem do “espaço-escola” um “lugar praticado”. Pensar-praticar as dimensões ético-estético-políticas das pesquisas *com* os cotidianos se refere muito mais a uma “atitude de pesquisa”, do que a uma escolha-preferência por este ou aquele método, por esta ou aquela abordagem, por este ou aquele enfoque-autor.

Sobre as possibilidades de produção e de desconstrução dos clichês

É em meio ao *caos*, ao *acaso*, às *experiências* e aos *encontros* vividos nas redes de *saberes-fazer* tecidas neste lugar-praticado-escola, que temos problematizado os processos de produção e de desconstrução dos clichês. Para tanto, temos usado como principais intercessores os escritos de Deleuze (2000; 2006; 2007a; 2007b; 2009), de Deleuze & Guattari (2001; 2008a; 2008b) e de Guerón (2011), forçando-nos a pensar e a provocar, nos cotidianos das escolas “com” (FERRAÇO, 2003) as quais realizamos nossa atual pesquisa,⁴ movimentos que teriam como objetivo o que Gilles Deleuze (2007a) chama de “romper”⁵ com os clichês. Ao discutir esse tema, Deleuze (2007a, p. 19) afirma que “seria um erro acreditar que o pintor trabalha sobre uma superfície em branco e virgem. A superfície já está investida virtualmente por todo tipo de clichês com os quais se torna necessário romper”. Com isso, para o autor (2006, p. 209-210),

“[...] o pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que 'dá a pensar', daquilo que existe para ser pensado – e o que existe para ser pensado é do mesmo modo o impensável ou o não pensado, isto é, o fato perpétuo que 'nós não pensamos ainda'. É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento advém”.⁶

Essa atitude de pesquisar *com* os cotidianos, realizada em meio à complexidade dos currículos em redes das escolas, não se traduziria, como já dito, em um método que nos levasse à descoberta de como explicar, representar ou romper com os clichês, mas se instituiria como

⁴ Estamos nos referindo à pesquisa “Currículo, cotidiano escolar e clichê”, a ser realizada no período de março de 2015 a fevereiro de 2017, com financiamento do CNPq.

⁵ Deleuze (2000, 2006, 2007a, 2007b, 2009) usa diferentes verbos para se reportar aos processos de romper com o clichê, dentre os quais destacamos: combater, deformar, desaparecer, desobstruir, desvencilhar, escapar, esvaziar, extirpar, falsificar, hostilizar, limpar, livrar, lutar, maltratar, mutilar, parodiar, reagir, rejeitar, renunciar, transformar, triturar etc. O mesmo acontece com os verbos que se referem aos seus processos de produção: acumular, aderir, convocar, multiplicar, renascer etc.

⁶ “Pensar é experimentar, é problematizar... É, a cada vez, inventar o entrelaçamento, lançar uma flecha de um contra o alvo do outro, fazer brilhar um clarão de luz nas palavras, fazer ouvir um grito nas coisas visíveis. Pensar é fazer com que o ver atinja seu limite próprio, e o falar atinja o seu, de tal forma que os dois estejam no limite comum que os relaciona um ao outro separando-os”. (DELEUZE, 1998, p. 124)

uma *longa preparação* (DELEUZE; PARNET, 2004) que teria como efeito potencializar questões como: Que *imagens-narrativas*⁷ tecidas pelos praticantes das escolas (CERTEAU, 1994) ajudam a furar os clichês e as metáforas que evocam certezas, buscam consensos e o pensamento óbvio? Que forças essas *imagens-narrativas* que mutilam os clichês podem favorecer para as dimensões ético-estético-políticas das pesquisas que agenciam movimentos de expansão dos modos de vida dos praticantes?

Os agenciamentos⁸ que favorecem movimentos de expansão dos modos de vida dos praticantes não são da ordem da intencionalidade, mas se dão no plano das forças nômades e impessoais, provocando o surgimento de formas que, em situações diversas, reforçam-produzem *imagens-narrativas-clichês*. Também somos violentados a pensar que as tensões que emergem nos cotidianos escolares implicando a produção de clichês, sempre provocam movimentos, quase sempre imperceptíveis, de obstrução dos próprios clichês, afirmando a potência das vidas experienciadas na imanência.

– Aqui, na escola, trabalhamos com aspectos da cultura no currículo sem nos preocupar se se trata da cultura local ou da cultura geral. Até porque fico me perguntando o que estamos chamando de cultura local e cultura geral? A meu ver, essa separação não faz muito sentido, pelo menos nos dias de hoje. Os alunos estão conectados com o mundo o tempo todo e, com isso, a separação entre local e geral fica difícil de aceitar (EDUCADORES – conversas durante os encontros das pesquisas).

Assim, problematizar com nossas pesquisas as *imagens-narrativas* fabricadas por esses praticantes implica assumir uma atitude ético-estético-política-poética de devir diante das falas-gestos. Intuímos⁹ que é por mio dos devires que conseguiremos reagir contra os clichês. Como falam Deleuze e Guattari (2008b, p. 89), “[...] o que nos precipita num devir pode ser qualquer coisa, a mais inesperada, a mais insignificante. Você não se desvia da maioria sem um pequeno detalhe que vai se pôr a estufar, e que lhe arrasta”. No livro “Francis Bacon: lógica da sensação”, Deleuze (2007a) mostra como Cézanne conseguiu escapar do clichê em sua pintura, na medida em que dava uma interpretação inteiramente intuitiva de objetos reais em sua natureza morta.

Clichês, clichês! Não se pode dizer que a situação tenha melhorado depois de Cézanne. Não apenas houve multiplicação de imagens de todo tipo, ao nosso redor e em nossas cabeças, como também as reações contra os clichês engendram clichês (DELEUZE, 2007a, p. 93).

Cândido (2011), com base no conto “O espelho”, de Guimarães Rosa, infere sobre a dificuldade que temos de renunciar ao clichê. Para ele, independentemente dos nossos esforços, os clichês multiplicam-se vorazmente e nos enganamos se os consideramos como naturais. Ao falar sobre as diversas máquinas modernas, Cândido (2011, p. 51-53) destaca a do clichê, na qual o sentido da visão seria privilegiado.

⁷ Para Guimarães (1996, 2006), temos que o conjunto de enunciados que formam uma *imagem-narrativa* é, antes de tudo, um bloco de sensações, perceptos, afectos, paisagens e rostos, visões e devires.

⁸ A unidade real mínima não é a palavra, nem a ideia ou o conceito, nem o significante, mas o agenciamento. É sempre um agenciamento que produz os enunciados [...]. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo em nós e fora de nós populações, multiplicidades, territórios, devires, afectos, acontecimentos [...]. O agenciamento é o co-funcionamento, é uma 'simpatia', a simbiose [...]. É isso agenciar: estar no meio, na linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior. (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 69-70).

⁹ Estamos partindo da noção de intuição de Bergson (1999) problematizada por Deleuze (1999).

Ao abordarmos a máquina de clichê não podemos correr o risco apontado por Deleuze de engendrar novos clichês (e muito menos recorrer a velhos clichês) [...]. Não é tarefa fácil, sabemos. Numa sociedade (cada vez mais) midiática, em que os clichês já nos cercam no útero, os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem, defeitos com que cresceram e a que se afizeram, mais e mais.

A velocidade com que os clichês são produzidos e multiplicados na sociedade atual remete-nos à discussão de Deleuze e Guattari (2008a) sobre *rostidade* ou, ainda, *máquina abstrata de rostidade* que, em linhas gerais, se pautaria por agenciamentos de poder que necessitam da produção social do rosto.

– Mas, se você for ver aqui, na comunidade, não tem só congo. Tem *funk*, *rock*, *samba*, *sertanejo*, *axé*, *música evangélica*... Tem de tudo um pouco. Então, o local não é uma coisa só; está tudo misturado. Na hora dos projetos, a gente tenta privilegiar alguma coisa que, para nós, professores, é considerado como local, alguma coisa que faz sentido para os nossos objetivos. Mas é o nosso interesse e, se a gente for ver na realidade deles, não seria só aquilo que escolhemos como cultura local (EDUCADORES – conversas durante os encontros das pesquisas).

Ao defenderem que uma criança, uma mulher, uma mãe de família, um pai, um chefe, um professor primário, um policial não falam uma língua em geral, mas uma língua cujos traços significantes são indexados nos traços de rostidade específicos, os autores nos forçam a pensar que um rosto não é um invólucro exterior àquele que fala, que pensa ou que sente. Como falam Deleuze e Guattari, (2008a, p. 34-36),

Os rostos concretos nascem de uma máquina abstrata de rostidade, que irá produzi-los ao mesmo tempo que der ao significantes seu muro branco, à subjetividade seu buraco negro [...]. Se o homem tem um destino, esse será o de escapar ao rosto, desfazer o rosto e as rostificações, tornar-se imperceptível, tornar-se clandestino.

Entendendo nossa condição de *nomadismo*, *clandestinidade* e *impessoalidade* como potência do acaso, capaz de reagir aos clichês produzidos nos cotidianos das escolas, sobretudo aqueles que afirmam ou se valem das diversas “práticas de inclusão”, nos empenhamos, então, em não interpretar, mas *experienciar* (DELEUZE; PARNET, 2004), com a realização da pesquisa, diferentes processos potencializadores de modos de se escapar das rostificações, isto é, de se desfazer dos rostos que são criados cotidianamente, grudando as pessoas em identidades fixas, em rótulos que, como denunciam Deleuze e Guattari (2008a), cumprem a função de fazer o reconhecimento de cada um, inscrevendo-o no conjunto do quadriculado da máquina abstrata, rejeitando aqueles rostos que nos parecem suspeitos, pois não estão de acordo com os nossos modelos de normalidade, e aceitando os que nos parecem familiares, aqueles que reconhecemos como normais.

Rosto de professora e de aluno, de pai e de filho, de operário e de patrão, de policial e de cidadão, de acusado e de juiz... A máquina abstrata de rostidade assume um papel de resposta seletiva ou de escolha: dado um rosto concreto, a máquina julga se ele passa ou não passa, se vai ou não vai, segundo as unidades elementares. A correlação binária dessa vez é do tipo 'sim-não'. (DELEUZE; GUATTARI, 2008a, p. 44)

Deleuze e Guattari (2008a) inferem, ainda, que a máquina abstrata de rostidade produz relações binárias entre o que é aceito em uma primeira escolha e o que não é tolerado em uma

segunda ou terceira escolha. Como exemplificam (2008a, p. 45), “Ah, não é nem um homem nem uma mulher, é um travesti: a relação binária se estabelece entre o 'não' de primeira categoria e um 'sim' de categoria seguinte”.

– Também penso que hoje em dia está tudo misturado, tem de tudo um pouco. Nos grafites que eles fazem, você percebe isso. Inclusive nos objetos como bonés, mochilas, cadernos, corte de cabelo... Nas músicas que ouvem, nos tipos de dança. Acho que não tem essa de local e geral. Tá tudo junto e, pra mim, isso é que é o mais legal da cultura, sem discriminação do que seria o melhor ou o mais certo (EDUCADORES – conversas durante os encontros das pesquisas).

A relação binária estabelecida, nesses casos, pela máquina abstrata de rostidade, pode pressupor sob certas condições, uma tolerância ou, ainda, indicar que se trata de um inimigo que é necessário extinguir a qualquer preço, incluindo-o no lugar da normalidade. Para os autores (2008a, p. 45),

Compreende-se que, em seu novo papel de detector de desvios, a máquina de rostidade não se contenta com casos individuais, mas procede de modo tão geral quanto em seu primeiro papel de ordenação de normalidades. Se o rosto é o Cristo, quer dizer o Homem branco médio qualquer, as primeiras desvios, os primeiros desvios padrão são raciais: o homem amarelo, o homem negro, homens de segunda ou terceira categoria. (DELEUZE & GUATTARI, 2008a, p. 45).

Retomando, então, a fala dos autores (2008b, p. 89) sobre a força do que nos precipita num devir, isto é, algo inesperado, insignificante, um pequeno detalhe que nos toma de surpresa e nos arranca da acomodação, vamos nos dar conta da necessidade de resistir ao protagonismo cujas ações pessoais visam a extirpar o racismo, o preconceito ou o clichê, buscando experienciar nossa condição de *impessoalidade*, contando com a surpresa do acaso!

Referências

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CANDIDO, Jeferson. Limpar os clichês, desfazer o rosto: devires (ou estratégias de guerra) no Espelho, de Guimarães Rosa. *Outra Travessia*: Revista de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. II, Psicanálise, Cinema e Literatura, v. 28, p. 46-58. 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. *A Imagem-Movimento. Cinema I*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009.

_____. *Francis Bacon. Lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007a.

_____. *A Imagem-Tempo. Cinema II*. São Paulo: Brasiliense, 2007b.

_____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

_____. *Bergsonismo*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008a.

_____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008b.

_____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.

_____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê. Do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

GUIMARÃES, César. *Imagens da memória: entre o legível e o visível*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1977.

_____. O ordinário e o extraordinário das narrativas. In: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera. (Org.). *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 8-17.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

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