

**César Donizetti Pereira Leite
Íria Bonfim Gavioli
Luana Priscila de Oliveira
(Orgs.)**

**Educação...
entre travessias,
olhares e encontros**

Educação...
entre travessias, olhares e encontros

**César Donizetti Pereira Leite
Íria Bonfim Gaviolli
Luana Priscila de Oliveira
(Organizadores)**

Educação...
entre travessias, olhares e encontros



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

César Donizetti Pereira Leite; Íria Bonfim Gaviolli; Luana Priscila de Oliveira [Orgs.]

Educação... entre travessias, olhares e encontros. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 273p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1123-7 [Impresso]

978-65-265-1124-4 [Digital]

1. Grupo Imago - laboratório da Imagem, experiência e criação. 2. Multiplicidades e diferenças. 3. Criança e Infância. 4. Educação e encontros. I. Título.

CDD – 370

Capa: Claudia Seneme do Canto com finalização de Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

Prefácio	9
César Donizetti Pereira Leite Íria Bonfim Gaviolli Luana Priscila de Oliveira	
Imagens e crianças em modos de afetação: travessias e territórios infantis	11
Ana Lucia Penteado Brandão Prado César Donizetti Pereira Leite Guilherme Rodrigues de Oliveira Pedro Rocha Silveira de Mendonça	
Territorialização e desterritorialização, relações entre criança e mídia	33
Jôkasta Bis César Donizetti Pereira Leite	
Rodopios desformantes: arte e infância e professoras de crianças	43
Andréia Regina de Oliveira Camargo Bianca Santos Chisté Peterson Rigato da Silva	
Nascimentos, fazimentos e velocidades: pesquisa sem imagem	65
Luana Priscila de Oliveira Giovani Cammarota Gomes Vinícius Marques Silva	

O diagnóstico, a instituição escolar e a psicologia: um círculo vicioso tranquilizador	101
Íria Bonfim Gaviolli Mariana de Barros Barbosa Rafael Cristofolletti	
Saberes, interdições, devires, diálogos e <i>bem viver</i> nos espaços educativos	119
Andreza Mara da Fonseca Elizabeth Ângela dos Santos Torsi Lisiane Abruzzi de Fraga	
Art(e)i(ma)go: uma experiência com arte para pensar a educação	141
Christiane Tragante Camilo Riani	
Experiências educativas com arte: fatias de histórias	157
Hannah Dora Garcia Lacerda Mayra Giovaneti de Barros Claudia Seneme do Canto	
Como captar intensidades? Experiências imagéticas com crianças e professoras	183
Andréia Regina de Oliveira Camargo Cláudia Seneme do Canto Thelicia Canabarra	
Reinventando a prática alfabetizadora de Paulo Freire. Uma experiência de alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, RN.	207
Ana Corina Salas Ana Maria Monte Coelho Frota Carlineide Almeida José Ricardo Santiago Jr.	

Karyne Dias Coutinho
Marcio Nicodemos
Maria Reilta Dantas Cirino
Meirilene dos Santos Araújo Barbosa
Óscar Pulido Cortés
Priscila Pry Belmont
Robson Roberto Martins Lins
Walter Omar Kohan

Por uma educação do sensível na educação infantil: currículos, resistência e arte 237

Janete Magalhães Carvalho
Suzany Goulart Lourenço

Biopotência e infâncias múltiplas: possíveis impactos do ensino remoto nos corpos plurais 259

Bruna Carla de Carvalho Amaral
Pedro Angelo Pagni

Prefácio

César Donizetti Pereira Leite
Íria Bonfim Gaviolli
Luana Priscila de Oliveira

De uma conversa despreziosa uma ideia: um prefácio em modo conversa.. ou uma conversa ganhando forma de prefácio. Com isso surgem as dúvidas: mas que perguntas fazer? Como registrar as respostas? Na corrida contra o tempo chronos, uma opção: um prefácio na forma de uma entrevista em vídeo. Novas dúvidas: Quanto tempo de vídeo? Qual a melhor forma de fazer? Quem vai editar? Haverá um roteiro de entrevistas? Enquanto nos deparamos com mais perguntas do que respostas, num domingo de manhã, já próximo ao horário do almoço, este prefácio ganhou vida.



<https://youtu.be/ll1GVW4m-9M>

Desejamos a todos(as) uma boa leitura.

Imagens e crianças em modos de afetação: travessias e territórios infantis

Ana Lucia Penteado Brandão Prado
César Donizetti Pereira Leite
Guilherme Rodrigues de Oliveira
Pedro Rocha Silveira de Mendonça

Depois que iniciei minha ascensão para a infância. Foi que vi como o adulto é sensato! [...] Como não ascender ainda mais até na ausência da voz? Por que não ascender de volta para o tartamudo! (BARROS, 2013, p. 380-381).

Pra começar

A partir das perspectivas que, na modernidade, ganharam forma acerca das ideias de infância e criança, acabamos criando, em nossa cultura, conexões diretas entre a noção de infância e o que pensamos acerca da criança. Neste sentido e de modo geral, nossa maneira de lidar com a criança se relaciona com os modos pelos quais pensamos a infância, e a nossa concepção de infância implica em nossas formas de tratar a criança.

Diante de tantas possibilidades que encontramos quando buscamos definir infância, temos uma linha de pensamento, e talvez possamos marcá-la como a mais presente hoje, que coloca a infância como uma representação de começo, o ponto de partida de onde iniciamos a vida. Com base neste senso comum, podemos definir aqui a infância como a fase da vida que nos acompanha desde o nascimento, até a puberdade, onde habitam os indivíduos socialmente conhecidos como crianças.

Neste cenário, com a infância vista como a primeira etapa do desenvolvimento humano, como indica a epígrafe acima, seria impossível ascendermos a ela, o que poderíamos dentro da

perspectiva mais usual é, com auxílio da memória/linguagem, retornar à infância. Pois, na forma que acabamos assumindo e que se tornou naturalizada em nossa sociedade, a infância acaba quando nos tornamos adulto. De forma poética, Manoel de Barros apresenta o oposto desse pressuposto moderno, pensar em um suposto movimento da ascensão à infância apresenta seu espanto frente à sensatez do homem adulto e seu desejo de distanciar-se do bom senso, do comportamento aceitável, do modo de pensar e agir modulado por discursos e práticas que orientam nossa forma ocidental de olhar e viver cada vez mais presente em nossas práticas culturais.

Quando olhamos para a construção social que temos historicamente ao longo da ideia de infância, percebemos que, ainda que hoje a criança tenha cada vez mais um papel social central bem demarcado, o conceito que deriva do latim *in-fans*, aquele que não fala, denota à infância uma ideia de inferioridade, incapacidade ou para ser menos pessimista, a ideia de um ainda não ser.

Se hegemonicamente estar na infância é ainda não estar em lugar algum, é estar em falta, estar incompleto, é neste não lugar da infância que Manoel busca, desde a própria etimologia da palavra – *in-fans* – o momento pré-verbal da própria ideia de práticas e formas de ser e estar no mundo, a possibilidade de viver na própria experiência as formas de experimentar o mundo sem necessidade de nomeá-lo, ver o mundo no sentido de um des-ver as formas pré-estabelecidas e previamente legendadas pelos sentidos que a linguagem carrega na palavras, nos olhares, nos discursos e mais especificamente, quando falamos de crianças, nas práticas de poderes com o *in-fans* pautadas em discursos de verdades sobre a criança. Não se trata de um retorno à infância, não é a proposição de um elogio a um período de certa ingenuidade, mas uma relação em que o ‘não falar’, gaguejar, tremer a voz, perder a fala diante do encantamento do novo, tocar o novo, ser tocado por ele, se colocar no início das coisas. Não a infância como uma fase da vida, mas a infância como um impulso de vida, como algo que habita os corpos das crianças.

Pensar, com Manoel de Barros, a infância dessa maneira, é afastar-se das ideias produzidas em torno dela que tem predominado em diversos campos, tais como, a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia, a Filosofia, o Direito, entre outros, e que regulam os modos de lidar com a criança, seja por meio da educação, seja legislando, seja pela tentativa quase desesperada de compreendê-la, de produzir discursos de verdades que induzem a práticas e modos de agir com a criança. Cada vez mais crescem estudos de como educar na infância, como educar a infância, como educar a criança, não só ao que se refere à educação institucionalizada – escolar -, como também, à educação não formal, a educação familiar, entre outros. Estes discursos protagonizam e são protagonizados por perspectivas que se tornam ‘fundamentalistas’ em nossas práticas com a criança.

Com distintos argumentos e em diferentes frentes, vemos nas últimas décadas, crescer em nossas práticas sociais múltiplas formas de produções acerca da infância e de práticas com as crianças. O que vemos que acaba sendo comum nessas práticas são modos de regulação, normatização, formação, modulação da criança, da infância. Nos diferentes espaços das ditas práticas culturais e a todo o tempo, o argumento se ampara sempre na intencionalidade do que será melhor para a criança, para a formação “de uma sociedade melhor”, para a perspectiva de uma finalidade educativa que explica aquilo que acabamos modelizando no que é ser criança.

em uma época como a nossa, povoada de discursos sobre o que e como fazer com as crianças nas práticas educativas, os discursos, as teorias e os protocolos de ações distanciam os professores da própria vida em torno da escola, do cotidiano da escola e de seus modos de produção de sentido para as práticas educativas, modulando práticas, atitudes e posturas. E separando, assim, a educação da vida real, concreta ou material, e ainda, produzindo na educação outra ideia de real, de real da escola, do cotidiano escolar. Ou seja, a materialidade das práticas educativas dirigidas por modos de ser como educador, modos dados e definidos, cria certa artificialidade na educação, cria verdades como modos de controle da vida social – pela educação – por meio dos discursos e das enunciações ciradas

em nosso cotidiano, assim “a verdade não tem mais que ser produzida. Ela terá que se representar e se apresentar cada vez que for procurada” (Foucault, 2009, p.117), é nesses movimentos que as ditas verdades acabam por constituir modos prévios de estar no mundo (LEITE, 2012).

Já em Platão, o interesse pela criança e pela infância se dava com o propósito de tutelar esses indivíduos até a racionalidade da idade adulta. Entendia-se que somente ao educar a criança, seria possível formar uma sociedade estável e regular. Havia então uma intenção que fazia com que a criança fosse vista como um ser que precisava ser tutelado em direção à racionalidade da vida adulta. Era preciso tirar as crianças da irracionalidade da infância e educá-las, para que chegassem à idade adulta capazes de governar a *pólis* de forma ideal: “A infância é um problema filosoficamente relevante enquanto se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a *pólis* atual se aproxime o mais possível da normatizada” (KOHAN, 2005, p. 27-28).

Assim, é a partir da infância, e talvez só a partir dela, que surgem as oportunidades da condução do indivíduo para uma maioria socialmente modulada, onde se encontra um padrão de formação considerado ideal de acordo com as regras hegemônicas. Ou seja, a maneira com que nos relacionamos com as crianças, reflete como compreendemos a infância: “(...) o saber fazer com a criança está intimamente ligado com o que pensar sobre a infância. Talvez isso indique que a dificuldade encontrada em nossa prática cotidiana com a criança esteja diretamente relacionada ao que temos pensado dela” (LEITE, 2002, p.9).

Ainda norteado por essas ideias, cresce em nosso meio o poder normalizador, normatizador que dita regras distinguindo entre o permitido e o não permitido, entre, o correto e o incorreto, entre o são e o insano, entre o bom e o mau. Para isso, as crianças precisam crescer logo, atingirem rapidamente a maturidade adulta, a sensatez adulta, a prudência adulta, pois sem isso, será impossível, realizar o sonho de uma *pólis* mais justa, para isso é preciso “tirar as crianças da infância e a infância das crianças”, as práticas

educativas se alicerçam exatamente nessa perspectiva de tirar a criança da infância e a infância da criança.

A noção de infância, sobretudo tomando como pressuposto a etimologia da palavra, o *in-fans*, aquele que não possui a *palavra*, que não possui a *razão*, pauta práticas de poderes com a criança em um universo “privilegiado” pela racionalidade, de sisudez, de normalização, de normatização, de homogeneização que foge ao proposto por Manoel de Barros, por isso, ele pergunta, como se soubesse a resposta, e sabendo o que fazer, “Por que não ascender de volta para o tartamudo?”

A resposta parece sugerir que é na infância, no tartamudo que, crianças em suas práticas infantis libertariamente rompem as modelizações impostas de padronizações, de certa dominação adultícia, de caráter disciplinador da educação, da escola e de seus dispositivos de controle. As práticas educativas se aliam a essas perspectivas que procuram ‘tapar’ os vazamentos, os transbordamentos operados pelas crianças.



Fonte: GRUPO IMAGO

A inversão apresentada por Manoel de Barros solicita um ato atento em relação à criança, um ato onde o olhar não seja amparado por repertórios de um ou muitos saberes sobre a criança, que o olhar ganhe certa liberdade, se lance em uma aventura nos modos de ver, que o olhar saia dele mesmo em busca de novos percursos, não são de novas formas de ver as crianças, mas de ações que nos tirem de onde estamos, que nos arranquem dos lugares, que esvazie nos sentidos, nossas perspectivas, que olhares que infantilizem.

É como se fosse necessário vê-las não pelas perspectivas determinantes e determinadas, por maneiras já habituadas de ver e pensar, formas naturalizadas em nossas políticas de pensamento e de ação com as crianças, que por vezes represam uma maneira mais criativa, povoado por fluxos imanentes que vazam e criam rupturas nas lógicas hegemônicas de enxergá-las e percebê-las.

Entre tantas possibilidades de ser, nos parece impossível definir de forma única e definitiva a infância. Gostamos de pensá-la como muitas infâncias que se compõe de formas diversas. As infâncias possíveis mostram-se assim como uma colcha de retalhos que jamais será tecida por completo, como um caminho não finito que nos convida a caminhar e descobrir, redescobrir e nos espantarmos.

Talvez escrever sobre infância não seja outra coisa que estar submerso nela e com ela, em nossa própria infância e, portanto, o resultado é uma escrita fragmentária, estilhaçada, restos, farrapos, restos esfarrapados, sensações e pensamentos interrompidos pela presença do outro – outro conhecido ou não – pela presença do tempo entrecortado de uma escrita entrecortada. Balbuciando, quem sabe, parte da experiência que o rosto da infância nos mostra (LEITE, 2011, p. 23, grifo do autor).

Além de encarar a infância como não única, é preciso abstrair de e em nosso olhar as perspectivas utilitaristas das coisas, da infância, da própria criança. É preciso transver a infância, a criança. É preciso um deslocamento sensível e vê-las no próprio percurso. Estes percursos que povoam os territórios “adultos” produto e produtor de modelizações modernas e capitalísticas.

É povoar a infância para transver a criança, reconhecerno-nos infantes, inacabados, iniciantes. As próprias crianças veem o mundo no campo de suas próprias experiências e deslocamentos de um espaço, de um território a outro, assim, fora da ilusão das garantias discursivas sobre seus supostos lugares, elas transveem o mundo, quebram as regras estabelecidas, produzem uma elasticidade nas fracas capturas discursivas de campos de verdades, que só se fazem presentes nas práticas de poderes e nas suas rigidezes. Elas têm o poder de mudar a ordem das coisas, de virá-las pelo avesso, de profanar o uso e des-usos do que é sacralizado, de (des)criar o que existe. É somente profanando que as crianças e as infâncias resistem à instrumentalização e a docilização de seus corpos, de seus pensamentos, de sua linguagem.

É a infância, como abertura, como novidade, como experiência, como possibilidade de pensar o que não se pensa que nos convida a pensar a infância, a criança e a educação. O propósito não é falar, pensar em maneiras novas para educar, para ensinar, formas modernas, mais eficientes para as crianças aprenderem. Nem mesmo o que as crianças “devem” saber em cada idade. Buscamos ascender ao tartamudo, como provoca Barros (2013) “[...] Por que não ascender de volta para o tartamudo”, distanciar das modulações, dos protocolos, do que se deve aprender em cada idade, dos conhecimentos que se deve ter em cada idade, do que se deve saber quando... Ascender ao tartamudo para buscar na infância, na infância das coisas, uma educação que agencie condições para o brincar, para a inventividade, para as profanações, para os flertes, para os encontros, para as experiências.

Além da perspectiva poético-filosófica de Barros, outros autores nos ajudam a produzir certas dobras neste quesito (Scherer, Deleuze, Kohan, Lyotard), destacaremos neste momento, Giorgio Agamben, Walter Benjamin e Jacques Rancière, e com eles algumas discussões que nos parece ser relevante.

Com a ajuda de Agamben (2005, p. 85) podemos dizer que é “(...) brincando, que as crianças, as infâncias, desprendem-se do tempo sagrado e o esquecem no tempo humano.” Ou seja, por meio

da brincadeira, ou como nos diz Agamben é no “País dos brinquedos”, que as crianças entram em “(...) outra dimensão do tempo, na qual as horas correm num lampejo, e os dias não se alternam”. Elas, crianças, infâncias, profanam a sacralização do mundo, do tempo, do tempo cronos estabelecido. Poderíamos ainda dizer, que o tempo criança, o tempo infância caminha paralelamente, caminha junto ao tempo do adulto, tempo adulto, alterando-o, destruindo-o.



Fonte: GRUPO IMAGO

Então, falar de paralelo, lugar paralelo, universo paralelo, não é falar somente de lugares e universos distintos, diferentes. Implica dizer que o sujeito que habita estes espaços, estes universos estabelecem relações ou não com outros lugares, em lugares, em algum lugar, entre lugares. Esses lugares ou universos paralelos podem ter maior ou menor extensão, podem estar lado a lado, juntos, separados, sobrepostos, equidistantes. E ao mesmo tempo, não é um lugar à parte, à deriva, à mercê. Ou dizendo de outra

forma, enquanto a vida acontece, a vida adulta acontece, a vida cronos acontece, as crianças, as infâncias estão em outra dimensão, em outra órbita, em outro universo, em outro lugar, em outro espaço, em outro tempo, olhando as coisas, olhando o mundo, um outro mundo, um outro espaço. Não são olhares diferentes para o mundo, são mundos diferentes.

São nesses territórios, nesses universos paralelos que as crianças constroem seu mundo, atraídas por outros interesses, interesses pequenos, interesses menores, por restos, resíduos, pedras, madeiras, retalhos, ruínas, por coisas e seres desimportantes.

Com isso, nos diz Benjamin (1987, p. 16) “(...) as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas”. A partir disso, as crianças constroem mundos, seus e outros mundos, mundos outros, mundo ‘di-menor’, um mundo delas, para elas. Ou como diz Leite e Leite (2013, p. 06) “É um mundo que possui sua própria lógica, mundo esvaziado da lógica adulta que sempre se impõe sobre o mundo das crianças, mas um mundo que não ‘se organiza’, não ‘se arruma’ em referências dadas antes de uma lógica já dada, mas ‘lógicas de outros tempos e outras razões’, um mundo inseguro e irascível.”

Um mundo construído junto ao mundo do adulto, mundo cronos, todo poderoso, que lança sobre nossas vidas seu olhar tirânico a fim de devorá-las. As crianças, as infâncias destronam Cronos, indaga-o em suas certezas, em suas verdades, mostram outra relação com o tempo, o tempo *aión*, um tempo *aiónico*, que designa a intensidade do tempo da vida humana e não uma continuidade da vida como etapas cronologicamente definidas, estabelecidas, numerável: um tempo experiência, tempo-infância, com uma temporalidade não numerável, nem sucessiva, intensiva.

O que podemos pensar das crianças quando ainda estão em uma infância não modulada? De que forma produzem, de que forma agem quando podem ser qualquer coisa, inclusive crianças? De que forma as crianças são enquanto resistem ao reinado de Cronos, aos movimentos centralizadores, totalizantes, disciplinadores, impostos

cada vez mais cedo na vida delas? Diante do mundo adulto, junto ao mundo adulto, de uma performance adulta, as crianças, as infâncias traçam seus próprios caminhos “(...) nas florestas das coisas, dos atos e dos signos” (RANCIÈRIE, 2012, p. 20) que estão diante delas ou as cercam. Elas se lançam em uma aventura intelectual, em novas aventuras intelectuais que não se assemelham a nenhuma outra. As crianças e as infâncias vão além da realidade vivida, elas transveem o mundo, quebram as regras estabelecidas. Elas têm o poder de mudar a ordem das coisas, de virá-las pelo avesso, de profanar o uso e des-usos do que é sacralizado, de des-criar o que existe. É somente profanando que as crianças e as infâncias resistem a instrumentalização e a docilização de seus corpos, de seus pensamentos, de sua linguagem.

Nesse universo paralelo, nesse universo menor, que não está à parte, nem à mercê, mas junto ao do adulto, esse universo paralelo que habita a infância, as crianças, entre iguais, se organizam, organizam forças para se relacionarem de modo seus próprios modos. Nessa relação elas pensam, produzem, criam, des-criam e são ouvidas por seus pares. É a partir desse lugar, desse universo paralelo que as crianças veem o que o adulto não vê, percorrem trilhas que os adultos não percorrem, abrem brechas e fendas, decifram signos e enigmas, ou seja, como afirma, aponta para verdades que os adultos não querem mais ouvir.

Ainda que de forma violenta o mundo adulto e hegemônico pretenda estabelecer modelos e regras, e encaixe cedo ou tarde a infância em moldes, por mais que do nosso lugar soberbo de adultos, pais e mães, professoras e professores, nos achemos capazes de modular a infância à maneira, as crianças em movimento de devir-criança escapam, fogem, ou seja, há uma infância na relação com a linguagem, com o aprender, com a produção de imagens. Elas esgotam a palavra, o sentido e a imagem.

Juntamente com as imagens produzidas pelas crianças, somos carregados por movimentos de abertura, por movimentos onde emergem sensações decorrentes dos cortes não propositais, mas acidentais, casuais, os olhares rápidos, sem técnicas, repletos de perguntas, ecos e sons. É como, diante dos

filmes e das imagens, ficássemos esperando, esperando saber o que vem depois; a infância pela criança apresenta-nos um mundo de reticências, um mundo pontilhado de possibilidades, a criança pela infância nos coloca em uma condição infantil, de abertura diante da Educação. Dito de outro modo, pesquisar com crianças e com infância, em nossos estudos, tem sido um contato com a abertura, com deslocamentos em espaços e tempos (LEITE, 2019, p.7).



Fonte: GRUPO IMAGO

- Tia, eu sei voar.
- Uau, me mostra?
 - Não posso.
 - Por quê?
 - Você não vai ver.
- Mas por quê, Davi?
- Porque você é gente grande. (DAVI, 2019, 5 anos)

Parece que esse lugar, esse universo paralelo, esse jeito de ser infante, essa condição infantil incomoda o adulto, ao ponto de querer dominá-la, domesticá-la, controlá-la. Parece que as crianças, as infâncias, se perturbam pouco com o adulto, com o mundo adulto. Parece que os adultos são mais afetados pela condição infante do que o contrário, pois as crianças, as infâncias, alteram a ordem e a lógica adultícia e estes acabam por responder a uma modelização capitalística. Se tomamos as imagens produzidas pelas crianças na educação infantil o que vemos são imagens trêmulas, embaçadas, por vezes nítidas e outras sem sentido, imagens vazias, imagens desfocadas e focadas, imagens deslocadas, vertiginosas, que muito, pouco ou nada dizem. Imagens que profanam a ordem do dia, a ordem das coisas, os sentidos dados, estabelecidos, imagens infantis, imagens lúdicas que nos mostram muito das experiências infantis.

... pelos meios ...

Em nossas pesquisas de produção de imagens com crianças temos podido observar, em linhas gerais, que as produções imagéticas das crianças nos levam a pensar que elas, não só habitam outros mundos, outros espaços e territórios, mas que estes caminham juntos, ao mesmo tempo, no mesmo lance, juntos e separados do mundo adulto. Então, quando falamos que as crianças habitam um mundo, queremos dizer que elas habitam um mundo ao mesmo tempo distinto e paralelo ao mundo adulto. Mas, por isso mesmo, elas habitam mundos separados do mundo adulto. Seria como se habitassem distintos territórios ao mesmo tempo. Poderíamos dizer ainda que o caminhar, as ocupações constituem um mesmo e distinto território, quando os limites destes são rompidos, toda fixidez dos lugares perde sua força, e as crianças deslizam ocupando não-lugares, campos não identitários, territórios nada fixos, dados. As crianças parecem habitar um entre, um entre-lugares.

Decidimos, então, nessa composição, a experimentar com imagens infantis, com falas infantis, com experiências infantis, com imagens epígrafes, com falas epígrafes, estas experiências estão em um universo que chamaremos, ajudados pelo texto *imagens e cenas lúdicas de experiências infantis* (Leite e Leite, 2014). O cenário será o de uma série de pesquisas desenvolvidas por nós nas práticas de produção de imagens por crianças de educação infantil (creches e pré-escola) e as cenas são de imagens daquilo que nos parece espaços lúdicos de exploração do mundo, dos seres, das coisas, daquilo que se produz pelos e com os equipamentos.

As imagens produzidas pelas crianças nos colocam diante da própria infância, de nossa infância, de nossas incertezas, de nossos não sei de partida e de chegada, as imagens nos colocam em uma condição infantil com a pesquisa, uma condição em que não cabem hipóteses, referências fixas, dadas, imagens que fazem operar fluxos, imagens de encontro com campos ainda não sabidos, não dados, não conhecidos. Entregar-se a elas sem reservas, invadir seus espaços, arrebatá-las, deslumbrá-las, excitá-las, para com isso, possamos juntos, com elas, delirar, variar, ir para além delas. As imagens infantis nos exigem um envolvimento íntimo, um abandono, uma entrega infantil. Surge aqui a ideia, a partir dos estudos de Leite (2013), de pensar *com...*, pensar *com* imagens, pensar *com* infância, *com* sensações. O que se deve “ler” nas imagens não é o que elas dizem, mas aquilo que *com* elas podemos pensar. Por isso, pensar com imagens, pensar além das imagens é escuta, é olhar atento, é deslocamento, são outras travessias. Olhar as imagens, pensar com as imagens infantis não é criar um campo onde elas estão ali para serem analisadas, interpretadas, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que pensar. É demorar-se nisso. É pensar com, mas também é pensar ‘por’, por imagens. Pensar com as imagens e para além delas é entrar e demorar, se perder a profundidade ou como diz Larrosa, (2010, p. 142) “[...] é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado a proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido a proximidade do que fica por perguntar.” É nos desprendermos de

nós mesmos, numa atenção estendida quase até o “limite que paradoxalmente, coincide com uma máxima intimidade com nós mesmos” (LARROSA, 2010, p. 48).

É nessa direção que caminha a experiência de pesquisa com crianças de Educação Infantil que realizamos em escolas de Educação Infantil desde 2010, nessas pesquisas, quando oferecemos câmeras filmadoras para a produção de imagens no contexto de suas experiências no cotidiano da educação infantil. Dessa forma, apresentamos aqui o esforço de deslocamento do olhar, de sair do lugar de quem pensa sobre as crianças, de percorrer travessias com as imagens produzidas pelas crianças, com as crianças e o que elas apresentam a nós. Pensar com as imagens produzidas pelas crianças é usá-las como disparador para pensar a criança, a infância.

Exploramos a sensação de que os equipamentos de filmagem e som se tornam parte do corpo infantil, extensões da infância que se experiencia naquele momento. Um momento único, que se pronuncia através dos borrões, das capturas de momentos únicos que somente um corpo não adultizado, ou massificado, pode produzir. A importância que essas ferramentas têm para a construção dos coletivos se anuncia na grandeza das constituições e na pequenez dos corpos, pois ao mesmo tempo que elas se tornam parte, ou extensões, do corpo infantil, produzem também inícios e fins, produzem interações com momentos, com objetos, com pessoas e com elas mesmas, conjuntas ou não. Ao se conectarem com os dispositivos os corpos infantis se (re)encontram em si, se tornam “donas” de si, se fazem potência. Se fazer potência é se fazer ser, é se fazer notar, é se proporcionar novas vivências e experiências que são retiradas pelas regras adultas, por modelos, com e na violência e controles que regem a sociedade adulta.

- Olha, eu desenhei um monte de polícia aqui.

- Não é polícia, Felipe, é um quadrado verde.

- É sim, Valentina, a polícia tá escondida lá dentro do quadrado
(VALENTINA; FELIPE, 2019, 5 anos).

Rancière (2012) nos provoca a pensar, com as imagens, as crianças, as infâncias, como produtora ativa e não como espectadoras passivas diante do mundo/tempo cronológico, linear, controlado. As imagens produzidas pelas crianças abre a possibilidade de olhar o corpo, a exposição dos corpos, movimentos, corpos em movimentos, corpos deslocados, corpos que falam, vibram, gritam, corpos produtivos, corpos produtivos lançados em aventuras intelectuais em outros tempos, tempos kairológicos, tempos aiônicos, tempo acontecimento, tempo experiência, tempo não previsto, tempo indefinido.

... pelos devires...

As imagens produzidas pelas crianças nos levam a pensar na existência de duas infâncias: uma infância majoritária, que segue o tempo da progressão sequencial e funcional e que se educa de acordo com modelos pré-definidos, pré-estabelecidos, a outra poderíamos chamar de infância minoritária, que perambula no campo da experiência, opera na ordem dos acontecimentos, como resistência, como criação, essa criança atua no plano das intensidades, dos movimentos, inesperada, deslocamentos, potência, possibilidade real. É aquela que rompe, interrompe a história, é a própria descontinuidade da história. Assim, pensar a infância sob esse olhar é um convite a pensar no devir-criança, como destacam Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), no qual o devir é um movimento pelo qual as coisas escapam da mesmice, do habitual e se transformam, criando brechas, fissuras, fendas para que isso aconteça. Como pensar então o devir-criança como essa linha de força fundamental que arrasta a forma criança do adulto e engendra minoridade, fazendo correr fluxos, abrindo frestas. Devir tem mais a ver com as linhas que nos atravessam, com os afetos, com a maneira que somos afetados e produzimos afetos, com os encontros, com os acontecimentos.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos (DELEUZE, GUATTARI, 2007, p. 18).

O devir é uma experiência que rompe com as imposições, com as estratificações e com as separações. Devir é deslocamento, é sair do lugar, é movimentar-se, é sair para fora, é sair fora, é expor-se. Ele é uma linha que escapa ao modelo e às formas dominantes do ser humano, do ser humano dominante, por isso, ele é revolucionário, criador, é força em potência, é a própria potência. Para Schérer (2009, p. 205) o devir-criança inicia-se “(...) com a ideia de escapar da família, de casa. De sair do apartamento. E por essa atitude, ela se define imediatamente contra os estágios de desenvolvimento, a fixação, a territorialização sobre instância personificadas do *pèrémère*”.



Fonte: GRUPO IMAGO

Devir-criança não caracteriza um retorno a uma infância que seria inocência ou mesmo infantilizada, mas ao contrário, dispara e produz aberturas, é ainda, resistência, escapada, fuga, libertação da condição imposta ou pré-estabelecida pelo mundo adulto. Ou ainda como destaca Kohan (2007, p.93) “Devir- criança é, assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias antinatureza’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada.” Assim, o devir, o devir-criança, é, pois, possíveis de mudança, é força da criação do novo, do inusitado, do inesperado, é um caminhar tateante, sem rumo, sem destino, é expressão de vida, vida acontecimento, vida em movimento, vida em experiência, vida experiência, ou ainda a própria condição de ser afetado, pois caracteriza-se permanentemente como transformação.

- Eu tava vendo celular sim ontem, mas aí meu amigo me chamou e eu fui.

- Onde?

- Na rua, tia, brincar. (CRISTIAN, 2019, 5 anos)

Ora, no mundo adulto, até a brincadeira precisa ser pedagogizada, educativa, ou seja, todo um aparelho que milita para fazer funcionar a lógica capitalística, evolutiva, coerente. Um devir-criança da brincadeira faz com que o brincar escape das amarras, invente, e sobretudo, crie, não numa perspectiva de objetivos a serem concluídos e alcançados, mas como vida e experiência que se constituem no entre do acontecimento. Repare: o devir-criança da brincadeira se produz na ação livre do brincar, próprio do direito produto da infância. Nem antes e nem depois, mas na ação.

Para Benjamin, (1987, p.94) brincar “significa sempre libertação”, além disso, nesses momentos ela é livre para determinar suas próprias ações. Ou seja, é no contexto da brincadeira e no brinquedo que ela determina, escolhe, fala, ouve, posiciona-se, rompe com a fixação das regras e das normas. “Os seus brinquedos [...] são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo” (BENJAMIN, 1987, p. 94).

A infância, as crianças são povoadas por devires; elas brincam com a desordem das palavras e das coisas, inventam mundos, descortinam o olhar cristalizado das coisas, atuam em outra temporalidade, ou seja, não cessam de afirmar, de anunciarem devires: devir-filho, devir-bicho, entre outros e inumeráveis devires. Assim, na escola, no próprio território escolar, elas desprendem-se das normatizações dos adultos, das regularizações dos documentos, da escola pensada pelo adulto, dos eventos dados, da relação cronológica do tempo, da linearidade, e criam cenários, novos eventos, novos devires, procurando com isso, no interior dos códigos impostos, demolirem as verdades dos discursos que pretendem fabricar. Parece que ao desprenderem-se do mundo adulto, nesse mundo paralelo elas, as crianças, tornam-se invisíveis, talvez, sentem-se invisíveis, como diz Alice (CARROLL, 2002, p. 139), “Acho que não podem me escutar [...] eu tenho quase certeza de que não podem me ver. Alguma coisa me diz que estou invisível”.

Poderíamos dizer, que é uma invisibilidade dentro do visível. O jogo talvez seja exatamente esse, quanto mais expostas a todos os olhares, a todos os videntes, melhor a possibilidade de não serem vistas. Enquanto a aula se desenrola, enquanto a aula “caminha” elas, crianças, transitam e deslizam com rapidez entre as fronteiras, entre as tarefas, entre o estabelecido, constituindo devires, acontecimentos, encontros que duram um piscar de olhos, por isso, imperceptíveis, por isso, quem sabe, inalcançáveis.

Aqui, ao pensar em fronteiras, em territórios que separam os mundos, em crianças e infâncias, Leite (2013, p. 05) nos ajuda e diz que:

(...) falar de fronteiras é falar de certo ‘entre’, a fronteira não ocupa necessariamente um espaço único e nem sempre linear, a fronteira parece ser algo que de alguma forma está ‘entre’ duas partes, entre dois lugares (geralmente fixos, estáveis), a fronteira tangencia os lugares, corta os lugares e ao mesmo tempo que indica os limites de cada lugar é também o espaço possível de passagem, é um espaço ‘entre’, de modo geral, podemos dizer um ‘entre’ nações, entre territórios, entre lugares fixos, dados, identitários.

Inseridas em um mundo maior, mundo imperioso, majestoso, mundo adulto, as crianças, ou dizendo de maneira mais ampla, as infâncias transitam pelas fronteiras, pelos territórios que separam os mundos, entre os mundos, entre as coisas. As crianças estão sempre percorrendo fronteiras, percorrendo entre-lugares, indo para algum lugar, apesar de parecer que fazem isso sem direção, sem rumo, porque a potência parece não está nos supostos lugares de saída e de chegada, mas sim nos próprios movimento, na própria travessia, nos deslocamentos, nas migrações. Elas também estão sempre com pressa, embora pareça que pouco se preocupam com tempo e onde vão chegar. Nesse movimento, entre mundos, as crianças são rápidas, ou como nos diz Deleuze e Parnet (1998, p. 42) “(...) as crianças são rápidas porque sabem deslizar entre.”

Elas não cessam de explorar os meios, os trajetos, deslocam-se incessantemente. Elas sempre saem do lugar que insistem em colocá-las, fixá-las, amordaçá-las – o lugar da imobilização do corpo, o lugar da surrupiação do pensamento. Além disso, resistem aos modelos dados, a massificação da palavra, dos sentidos generalizantes, como faz Humpty Dumpty (CARROLL, 2002, p. 204), “Quando eu uso uma palavra, disse Humpty Dumpty num tom bastante desdenhoso, “ela significa exatamente o que eu quero que signifique [...] a questão é saber quem vai mandar – só isto.” As crianças usam palavras que ainda não tem idioma, livram as palavras das amarras da língua. Parece que as crianças estão sempre nomeando as coisas por conta própria, às vezes chegam mesmo a serem bilíngues em sua própria língua.

Assim, as imagens produzidas pelas crianças nos indicam ainda que elas brincam com a seriedade e o bom senso das coisas, dos sentidos. Aninam pedras, sucatas, objetos, sentimentos e pensamentos. Criam palavras, geram ideias, inauguram novos e outros sentidos e expressões. Mudam os significados de lugar, subvertem limites, rompem com o pensamento ordenado e linear da lógica estabelecida, profanam e dessacralizam o sagrado. Espantam-se, admiram-se, afetam-se, e são afetadas. Buscam sentidos sem a preocupação em ensiná-los ou aprendê-los.

Constituem devires: devir-pai, devir-mãe, devir-bicho, devir-chão, devir-árvore, esses e outros devires. Não fazem como ou imitam, mas tornam-se tudo isso para inventar novas forças, novas armas, para fugir das imposições, da homogeneidade, ou seja, os devires impedem-nas de serem homogêneas.

Elas, as crianças transgridem tudo, incluindo a linguagem padronizada: dizem coisas como *amarrador*, em vez de *presilha*, *filmador*, em vez de *camera-man*, *camera aí* em vez de *filma ai*, *relampião*, no lugar de *relampejando*, ou simplesmente brincam com a desordem das palavras, como *filmeimagnol*, *mepapipipabá*, ou ainda dizem coisas assim... “*tem uma menina que tem um dente, é uma dentadura de boca*”. (palavras capturadas em filmagens de pesquisas em Educação Infantil). Isso indica que as crianças, transformam, transgridem, dessacralizam, o sagrado, o sacramentado, ou como diz Agamben (2007), profanam, todo ou qualquer objeto que estiver a seu alcance. Por meio da profanação elas deformam o uso comum das coisas, tocando no sagrado para libertá-lo, fazendo, criando, inventando assim, um novo uso. A brincadeira, o brinquedo, ainda as faz enfrentarem e a lidarem com toda a disciplina e restrição imposta pelo outro, pelo adulto, pelo mundo adulto.

2.

Em meio a tantos momentos vivenciados e experienciados dentro da escola, o parque, com certeza, é o mais potente e múltiplo que percebi durante a minha estadia na educação infantil. Lá as crianças se multiplicam, se infantilizam, ocupam e se sentem parte daquele espaço que permite a socialização da criação e da descoberta.

Certo momento escuto um grito e percebo que todas as crianças se reuniram para olhar algo. Algumas crianças se atrevem a colocar o dedo, outras se afastam com as mãos no rosto, algumas desencenam e vão fazer outra coisa.

Ao me aproximar a roda se abre e uma das crianças me diz:

- Guilherme, olha, uma cobra filhote.

Outra logo em seguida:

- Não Narciso (nome fictício), é uma minhoca gigante.

Mais uma:

- Parem vocês, é um dinossauro.

Quando percebi, estava envolto em diversos comentários sobre o que era aquele animal. No mesmo momento, percebi que me afastava, que deixava aquele coletivo formar e não se dissipar. Eles ficaram ali mais alguns minutos discutindo e logo me

chamaram para tirar o animalzinho dali e colocá-lo em algum canto que ninguém pisasse.

Ao fazer isso, olhei para o parque e percebi que aquele grupinho tinha se dissipado e já estavam fazendo novas brincadeiras. Uns correndo se fingindo de monstros, outros fazendo comidinha na casinha, outros no balanço e na gangorra, outros apenas desbravando o amplo espaço para encontrar novidades.

Escutei novamente um grito, mas agora da professora chamando para voltarmos à sala. A tristeza que abalou as crianças também me atingiu, pois ali a infância que há muito me foi tirada se reavivava. – Crônica escrita por Guilherme Rodrigues de Oliveira

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Destrução da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única. Obras escolhidas II**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013.

CARROL, Lewis. Alice. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho**. Edição comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

Deleuze, G., Guattari, F. **Mil Platôs Vol 4**. São Paulo: Editora 34, 1995.

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

KOHAN, Walter. **Infância, entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, C. D. P. **Infância, cinema e formação: contornos de modulações, subjetividades e singularidades.** ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL, v. 14, p. 314-331, 2012.

LEITE, C. D. P. **Infância, Experiência e Tempo.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Cinema, educação e infância: fronteiras entre educação e emancipação.** Fermentário, v. 2, n. 7, 2013

LEITE, C. D. P.; LEITE, CÉSAR DONIZETTI PEREIRA; CHISTÉ, BIANCA. **Imagens de crianças: travessias do universo infantil.** Educação (PUCRS. Impresso), v. 38, p. 272-279, 2015.

LEITE, C. D. P. **Infância, Imagem e Tempo: Devir-criança e Educação Infantil.** 39ª Reunião Nacional da ANPED, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4652-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Último acesso em 22 de fevereiro de 2024.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre.** Revista Educação & Realidade, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008.

RANCIÈRE. Jacques. **O espectador emancipado.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SCHÉRER, R. **Infantis: Charles Fourier e a Infância para além das crianças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Territorialização e desterritorialização, relações entre criança e mídia

Jôkasta Bis
César Donizetti Pereira Leite

Intenta-se nesta escrita, baseada em conceitos dos filósofos Deleuze e Guattari, abordar a infância como uma fase atravessada por diversas influências. Buscamos focar nos trajetos que as crianças traçam, na potência do movimento e em sua multiplicidade, além de trabalhar com o conceito de devir-criança, pensado por René Schérer, que está ligado à filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

A infância é uma tapeçaria tecida através dos fios da experiência do ambiente e do desenvolvimento pelo “*entre*”. As crianças exploram o meio, o *entre*, o trajeto de maneira intensa. É nesse trajeto que estão as potências e os acontecimentos. Ao aprofundar-nos nas filosofias de Deleuze e Guattari, recebemos uma

lente para ver a infância não apenas como uma fase marcada por idades, mas como uma interação dinâmica de movimentos, potencialidades e multiplicidade. Esta perspectiva desafia as noções convencionais e convida-nos a explorar os intrincados caminhos que as crianças trilham nas suas viagens únicas.





Por esse viés não se trata apenas de um estado fixo na cronologia, o conceito sugere que a infância não é uma fase da vida, mas uma dimensão fluida e dinâmica que pode ser experimentada em diferentes momentos e em diferentes idades em que acontece um processo de se abrir para a curiosidade, para a criatividade, para a experimentação e para a abertura de novas possibilidades. Posso dizer que o "Devir" transita em costura com, opera com, descreve processos de *(trans)*formação, *(des)*dobramento e *(mu)*dança.

"Devir-criança", portanto, refere-se à perspectiva de um estado da vida, um estado infantil. Como uma criança que está sempre em processo de potência criativa, de se tornar algo mais, que não se limita. O devir-

criança, em René Schérer, convida a pensar a infância não como um estado estático, mas como um processo contínuo de transformação, descoberta e expressão criativa ao longo da vida, podendo ser uma maneira de pensar a invenção e a resistência em diferentes processos de aprendizagem.

O estado infantil pode ser evasivo, pois é constituído por inúmeras influências que vão desde laços familiares até expectativas sociais. É um período marcado pelo crescimento e pela descoberta, em que cada encontro e experiência contribui para a evolução do sentido de identidade da criança. Reconhecer essa complexidade é crucial para compreender todo o espectro das

potencialidades da infância. É enfatizar a importância de compreender a infância como uma fase constituída, produzida por diversas trajetórias e pelo potencial de movimento e multiplicidade.

Tal como o conceito de “devir”, na filosofia de Deleuze e Guattari, a infância está em constante fluxo, definida pela sua capacidade de mudança e adaptação. Os caminhos que as crianças tomam não são lineares, mas sim uma série de movimentos, ziguezagueando, dando voltas e, por vezes, voltando atrás, refletindo a multiplicidade inerente ao desenvolvimento das suas narrativas.

Abordam a infância a partir de uma perspectiva não convencional, relacionando-a com conceitos como devir-criança, linhas de fuga e multiplicidade. Eles propõem uma visão da infância como um processo de singularização e devir, em oposição à concepção tradicional de uma fase de preparação para a vida adulta.

A luz desse pensamento vislumbra-se que a infância não deve ser vista como uma fase a ser superada, mas sim como uma potência de criação e invenção. Eles defendem a ideia de que as crianças são capazes de criar formas de subjetividade e novas experiências políticas dentro do mundo. Guattari (1993) argumenta que a subjetividade da criança é moldada pela interação com diversos “sistemas de modelização” (Guattari, 1993, p. 61).





Dentro do contexto da obra de Deleuze e Guattari, a ideia é de que as crianças são capazes de criar novas formas de subjetividade e novas experiências políticas dentro do mundo e isso não quer dizer que as crianças não possam ser territorializadas por meio de instituições como a escola, a família e a sociedade em geral. Isso porque as normas, valores e estruturas sociais moldam suas percepções e comportamentos juntamente com as mídias, que desempenham um papel na territorialização, influenciando a forma como as crianças percebem o mundo, seus papéis sociais, valores e até mesmo sua autoimagem.

A exposição precoce, intensa e/ou exclusiva das crianças às mídias pode influenciar significativamente seu desenvolvimento e comportamento, expondo-as a um estado de vulnerabilidade. Esse estado se refere à susceptibilidade das crianças às influências externas, que não apenas divulgam e promovem os produtos e serviços dos capitalistas, mas também moldam um estilo de vida. Isso pode torná-las mais propensas a serem influenciadas, afetando seu desenvolvimento e perspectivas. As mídias desempenham um papel importante na modelagem de valores, atitudes e percepções, devido ao seu rápido poder de compartilhamento e as crianças podem ser especialmente suscetíveis a essas influências.

A melhor forma de ver, de perceber, de sentir os sujeitos “[...] é como ‘agenciamentos’ que metamorfoseiam ou mudam suas

propriedades à medida que expandem suas conexões” (Rose, 2001, p.146). Para tanto, nosso foco deve estar menos naquilo que a linguagem significa, e mais naquilo que ela faz, potencializa, produz, naquilo que a fala agencia.

O agenciamento “[...] não remete a uma produtividade da linguagem, mas a regimes de signos, a uma máquina de expressão cujas variáveis determinam o uso dos elementos da língua” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 26). Ao passo que as mídias podem ser agentes de territorialização, impondo ideias e padrões culturais, por outro lado, também podem oferecer novas perspectivas e inspirar desterritorialização, as próprias mídias estão sujeitas a processos de territorialização e desterritorialização, moldando e sendo moldadas pelas mudanças sociais, tecnológicas e culturais.

Deleuze e Guattari propõem que as crianças tenham a capacidade de escapar das categorias pré-estabelecidas e das normas sociais, e são as linhas de fuga que representam possibilidades de escape, criando assim novas formas de subjetividade e novas possibilidades. Eles argumentam que as crianças podem desafiar as estruturas de poder existentes e criar linhas de fuga, abrindo caminho para a transformação social e política.

Essa perspectiva está alinhada com a ideia de que as crianças têm potencialidades criativas e subversivas, capazes de desafiar as normas e os limites



impostos pela sociedade. Portanto, Deleuze e Guattari defendem a importância de reconhecer e valorizar a agência das crianças, bem como a sua capacidade de contribuir para a criação de novas formas de subjetividade e novas experiências políticas dentro do mundo.

Para tanto, se faz necessário, descolonizar o conceito de infância. É importante reconhecer e valorizar a diversidade cultural e as múltiplas formas de ser criança. Isso envolve a superação de uma visão, pois quando olhamos a infância através das lentes do colonialismo, descobrimos camadas de ideologias impostas, que historicamente moldaram a nossa compreensão deste estado da e de vida, tratando-o como uma fase.



Uma abordagem descolonizadora da infância deve levar em consideração as perspectivas e experiências das crianças em diferentes contextos culturais e sociais, bem como as suas relações com as suas comunidades e com o meio ambiente. Além de questionar as estruturas de poder e as relações de dominação que moldam a infância, que tende a impor padrões culturais e sociais dominantes sobre as crianças de diferentes contextos e culturas, incluindo as influências do sistema capitalista e dos discursos colonialistas.

Isso implica em reconhecer a importância da diversidade linguística, cultural e étnica, bem como a necessidade de promover

políticas educativas e culturais que valorizem e respeitem essa diversidade. Nesse contexto, é partir do pressuposto de que a infância é um território de experimentação e resistência, onde as crianças podem desafiar as normas e os dispositivos de captura, encontrando "linhas de fuga" em meio às influências sociais e culturais, com a mídia e o sistema capitalista. Portanto, a infância, segundo Deleuze e Guattari, é um espaço de potencialidade e devir, que deve ser valorizado e respeitado em sua singularidade e criatividade.

De acordo com as ideias de Deleuze e Guattari, a infância é uma fase da vida do sujeito que não deve ser vista como um estado a ser superado, mas sim como uma potência de criação e invenção. No entanto, a mídia pode interferir consideravelmente no processo de subjetivação infantil, capturando a infância e o modo de ser e agir desse público. Ambos argumentam que a subjetividade é uma construção social e cultural, e a mídia pode desempenhar um papel importante nesse processo. Por exemplo, a mídia pode influenciar os desejos de consumo infantil, ou como as crianças se posicionam em relação ao mundo social e como se constroem narrativas infantis.

Assim, sendo a infância, segundo os autores, um espaço de potencialidade e devir, que deve ser valorizado e respeitado em sua singularidade e criatividade, mesmo diante das influências da mídia, há o questionamento de: até que ponto as crianças estão sendo capturadas, e se estão sendo capturadas, como dizem os adultos, já que, se há uma captura, há linhas de fuga driblando o sistema capitalista? Eles defendem que as crianças podem encontrar linhas de fuga mesmo em meio às influências sociais e culturais.

Olhar para a mídia e o sistema capitalista, conforme proposto em "Capitalismo e esquizofrenia", vemos o termo "linhas de fuga" como uma forma de resistência ao controle e ao poder, por meio de práticas de desterritorialização e reterritorialização, tendo a primeira pontos que envolvem a desestabilização das normas e dos limites impostos pela sociedade, enquanto a reterritorialização

envolve a criação de novas formas de subjetividade e novas possibilidades políticas e desafiar as normas e os dispositivos de captura, criando novas formas de subjetividade e novas experiências políticas dentro do mundo.

As linhas de fuga representam possibilidades de escape das estruturas preestabelecidas e para as crianças que são como uma bordadeira, que

*“[...] guarda em seu cesto
enrolados em novelas
os arco-íris que ela
espalha com tanta arte
pelos panos?
Crivo, matiz, vagonite,
quantas mães, quantas mulheres
ponto a ponto coloriram
o longo tecido da história,
ponto a ponto alinhar
as memórias de família.
Tal qual cartola de mágico
da cesta vai retirando
vestidos de noiva ou de baile
recobertos de miçangas,
cravejados de vidrilhos,
lantejoulas, paetês,
canutilhos e outros brilhos...[...]
(Souza, 2018, p.16-17).*



No contexto das crianças, isso pode ser manifestado em criatividade, imaginação e experimentação, à medida que buscam novas formas de expressão e compreensão. As linhas de fuga também podem ocorrer nas interações com as mídias. As crianças podem usar a mídia como uma forma de escapar das realidades cotidianas, explorando mundos imaginários ou descobrindo subculturas alternativas.

Em resumo, as crianças, por meio de suas práticas, seus modos de estar no mundo e em relação com as coisas do mundo, podem encontrar linhas que podem se configurar como linhas de fuga, de

desterritorialização, como a experimentação, a brincadeira. Essas práticas permitem que as crianças escapem das categorias pré-estabelecidas e das normas sociais, criando assim formas de subjetividade e novas possibilidades políticas. Além disso, as crianças podem encontrar linhas de fuga por meio de práticas de reterritorialização, como a criação de novas formas de expressão e de comunicação, a construção de novas relações sociais e a participação em movimentos outros.



Referência

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. ed. 3. Reim. São Paulo: Editora 34, 2019, v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Peter Pál Pelbart; Janice Caiafa. 2. ed. 2. reim. São Paulo: Editora 34, 2020, v. 5.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. pp. 61, 255. São Paulo: Editora 34, 1993.

LEITE, César Donizetti Pereira. Infância, Imagem e Tempo: Devir-criança e Educação Infantil. *In: Reunião Nacional da ANPEd*, 39, Niterói, **Anais...** Niterói: ANPEd, 2019, p. 1-7. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4652-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

MIGUEL, Antonio. "Infâncias e Pós-Colonialismo." **Educação & Sociedade**, v.35, n.128, p.629-996, jul.-set., 2014.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.)*. **Nunca fomos tão humanos: nos rastros do sujeito**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

SOUZA, Angela Leite de. Entre Linhas. texto e ilustração Angela Leite de Souza. Horizonte: Compór, 2018. 52p.

Rodopios desformantes: arte e infância e professoras de crianças

Andréia Regina de Oliveira Camargo
Bianca Santos Chisté
Peterson Rigato da Silva

Ro**d**o **P**io

preparaR. ficamos cá pensando em algumas coisas que escutamos: os pais e mães devem preparar seus e suas filhas e filhos para a vida, preparar para ser pai e mãe, o curso tal não prepara a criança para atuar, precisamos nos preparar para a pesquisa, preparar o corpo, preparar uma escrita... estar preparado para... temos a impressão que a palavra preparar traz o sentido de algo que ficará pronto para... como preparar-se para crise, para a doença que pode instalar-se no corpo, para os dias mais difíceis, para morrer a qualquer momento, preparar para a vida?? seria então viver uma eterna preparação para? seria essa preparação uma antecipação de...? preparar o corpo para experimentar situações antes não experimentada? seria antecipar uma tristeza, uma dor, uma alegria, uma angústia, uma.... seria criar uma expectativa, uma espera de algo por acontecer? preparar. preparaR. antecedência de uma parada? Antes de parar? pre-araR seria um parar de viver o aqui e o agora? isso é possível? então o que pode uma preparação de corpo para? se não tem sapos, como preparo o corpo para outras coisas? como preparar um corpo para habitar um espaço antes não habitado? preparar o corpo para experimentar situações antes não experimentada? seria uma invenção permanente de um outro corpo ainda não pensando, ainda não habitado, ainda não materializado? um corpo em

movimento contínuo de ser devorado, de devorar e devorar a si mesmo? talvez preparar o corpo seja um abrir-se ao mundo, destituído das amarras que nos prendem. mas quem prende? talvez seja atravessar uma linha para além do limite, fazendo medos se encolherem atarantotos? talvez preparar o corpo seja colocar-se em harmonia, vibrar junto, em estado sensível ao mundo? talvez preparar o corpo seja presentificar o presente? Talvez preparar o corpo seja colocar-se em estado de alerta, em estado de atenção, sempre à espreita, aberta à vida, ao mundo? talvez preparar o corpo seja esse lugar de estranhamento, um lugar de sair da gente para nos estranharmos? talvez o movimento de preparar o corpo permita nos expormos, nos levando à rua e ao deslocamento? talvez esse deslocamento propicia uma experiência, “não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada”. a vida é sempre outra coisa, a vida é sempre possibilidade outra, possibilidade ainda não inventada, não pensada. o dicionário indica algumas coisas que preparar talvez tenha outro sentido (é claro que trazemos o que nos convém): provocar, compor, ensaiar-se. talvez preparar o corpo seja isso... ensaiar-se, compor-se, provocar-se. talvez preparar nesse sentido só seja possível junto, com... aqui com as crianças, as professoras da educação infantil. nos parece que preparar tem a ver com essa conexão, com uma certa intimidade que vamos estabelecendo com outro, com o campo, com os territórios, com os pensamentos, com os contos... com... sempre junto a... talvez por isso chegamos ou chega sem que percebamos onde termina o mundo e campo, onde as fronteiras são invisíveis, talvez por isso seja uma transição de intensidade, um caos que se adensa: nada mais que isso. Talvez essa escrita não seja nada mais do que deitar palavras em papel, um teclar dedos fazendo surgir letras na tela do computador. Talvez ela produza diversos fios soltos que “no fim”, compõem uma teia de aranha, uma rede de pescador, que está sempre a ser destruída e construída; um trabalho das aranhas, de começar, a cada vez, de uma parte diferente, na configuração de uma teia, de uma

comunidade de pensamento. talvez haja uma desidentificação entre um modo de aparecer, um modo de fazer, um modo de pensar, configurando-se um espaço entre, um espaço que suspende a ordem normalizadora das coisas. “a escrita não quer dizer simplesmente uma forma de manifestação da palavra. Quer dizer uma ideia da própria palavra e de sua potência intrínseca” (RANCIÈRE, 2009, p. 34). trata-se de pensar, portanto, na palavra como uma instância que, tal qual o pensamento que lhe corresponde, opera algo no real ou, caso se prefira, nos modos de viver junto. a ideia do viver junto não deve ser compreendida como a formação de uma comunidade coesa ou consensual (RANCIÈRE, 1996; 2014), mas ao contrário, como uma comunidade em sua quase-existência, uma comunidade da partilha (RANCIÈRE, 2014), cuja existência seria a daquilo “que circularia entre o dentro e o fora, entre a corporeidade e a ausência de corpo” (RANCIÈRE, 2014, p. 109); uma comunidade sempre a se inovar, deslocar, desviar, se inventar. talvez essa escrita esteja o tempo todo movendo-se, indo em direção a corpos determinados ou não, criando identificações ou desidentificações, dando nomes às coisas ou suspendendo-lhes, configurando sentidos ou desrazões. ela solicita um corpo, faz um corpo mover-se e encontrar-se com outros corpos na experiência de leitura – uma partilha do sensível que altera as relações e os movimentos e opera novos modos de um viver junto. Não se trata aqui de pensar que a escrita possa ser o tempo todo desordenadora, há uma intenção política, uma política da escrita, que tensiona o policiamento. o que a escrita faz no real ao interromper uma ordem analítica, uma ordem causal do desenrolar dos “fatos”? parece que para estremecer, fissurar as normatizações e engessamentos um caminho possível é pela amizade. “a amizade é uma máquina de guerra contra as comunidades de obediência. ela se alimenta de discussões, concessões, partilhamentos no que diz respeito a fazermos por meio da declaração comum e mútua de nossos pensamentos, uma comunhão de nossas vontades. A partir do momento em que falamos, cessamos de adorar beatamente”, (GROS, 2018, p.62). uma

escrita, olhos e mãos, produzindo conexões, filiações e alianças a um outro regime sensível: o arroubo, a urgência apaixonada, a afetação que nos liga um ao outro produzindo outros modos de pensar **INFÂNCIA** e arte e gênero e educação infantil e pesquisa e **CRIANÇA**, um campo que traz uma textura e tessitura perceptíveis da experiência na dimensão performativa das produções crianceiras (das professoras da educação infantil, das crianças e das nossas).

r_oD_{op}io

Imagem 1: tocar-sentir



Fonte: Andréia R. O. Camargo, 2022

O que pode produzir um encontro entre infância e arte e corpos de professoras de crianças?

O que corpos de professoras de crianças experimentam no encontro com a arte e a infância?

Como compartilhar e ofertar o que não se conhece?

Como sentir e valorizar o que não se vê?

Como viver encontros se não experimentar e imergir?

Instigadas e instigados por tais perguntas, o curso de extensão “Encontros imersivos com a arte”, realizado no primeiro semestre de 2022 na cidade de São Paulo, coordenado por docentes do Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação, da Universidade Federal de São Paulo, foi um convite imersivo à educadoras e educadores de diferentes instituições e áreas, para aguçar sensibilidades e percepções, experimentando encontros com as diferentes linguagens da arte, da vida e do mundo.

Imersos e imersas em espaços culturais e artísticos da cidade de São Paulo, dialogando e interagindo sobre e com a arte e a infância, buscamos viver e compartilhar experiências que mobilizam saberes e fazeres, assim como a ampliação de repertório e a formação estética, política, ética, poética, arteira e crianceira dos participantes, “[...] pois arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já é, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E de repente, ser realização, ser verão, ter sol” (RILKE, 2007, p.192).

Imagem 2: rastejar-lagartear



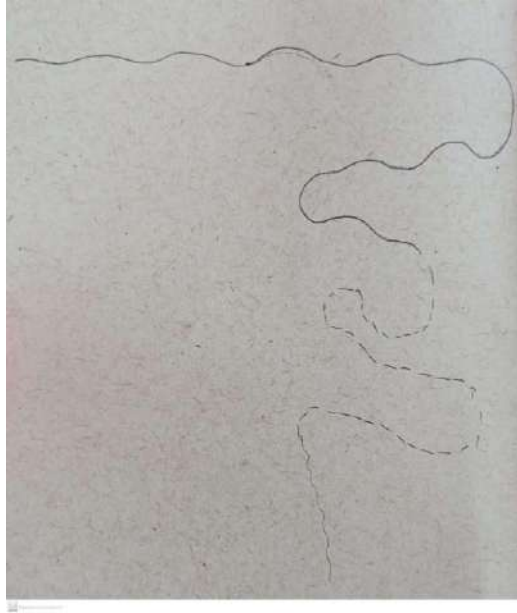
Fonte: Andréia R. O. Camargo, 2022

Formação-rodopio-deformante que almeja provocar, convidar, bailar, mobilizar outras maneiras de pensar e estar na docência *com* bebês e crianças. Estar que requer envolvimento, entrega, escuta, mas sobretudo encantamento, questionamentos, estranhamentos, experiências... Um estar *com* que nos desestabilize a ponto de nos colocar em suspensão, em rodopios zonzos que bagunce com nossas verdades e certezas, nos proporcionando novas e inusitadas experiências.

*movimentos corpo do maestro...
castanhola e violão me provocam, tocam afetos...
os sons pedem histórias...
quando tiro um sentido (visão), sinto de outras formas, com mais
suspense, curiosidade, medo, é sentido mais na pele, nos pelos...
memorar de criança, desenhos animados...
às vezes sinto falta das cenas, imagens...
os sons tem cor, cheiros, emoções que variam conforme instrumento,
intensidade, velocidade...
me leva a outros lugares...
queria ser criança para dançar, sentir com o corpo todo...
melodia invade, acalenta, embala...
meu corpo pede movimento...*

*meus olhos pedem lágrimas...
meus pelos pedem afago...
corpos brancos tocam outros corpos brancos...
o sentimento de tristeza emerge dos sons, e é belíssimo...
o triste pode ser belo...
enredos melódicos...
meu corpo quer adormecer: fuga? leveza? aconchego? exaustão?
acolhimento? medo dos sentimentos que afloram?...
os sons me acolhem, o lugar e os seres não...
por que não toco nenhum instrumento?...
por que deveria tocar?...
não posso apenas apreciar?...
quero dançar... e chorar e correr e gritar e rodar e pular e, e, es...
o sono me invade...
não olhar me faz imaginar...
solo-uno-múltiplo...
maestro-mágica-magia-feitiço que nos enfeitiça...
mastrar é tocar com o corpo... seu instrumento é o corpo...
viola-marginal-genial...
tenho pressa de ir...
não sei se quero mais sentir...
portais culturais...
os sons vivem sem as imagens?...
as imagens vivem sem os sons?...
o que podem os sons?...
tenho fome de arte, e de comida...
não sinto falta das letras, mas por que meu corpo pede escrita?...
como manter a postura?...
o que me segura?...
sinto frio, fome e sono...
por que permaneço? mesmo no desassossego? sinto que enlouqueço...
mãos dedilham, balançam, esfriam, esquentam, aplaudem...
saí...
(pensamentos que emergiram de uma professora durante a imersão
no ensaio da orquestra sinfônica, na Sala São Paulo - AROC 2022)*

Imagem 3: sentir-traçar



Fonte: Andréia R. O. Camargo, 2022

Experiência estética é caracterizada por uma certa qualidade da sensação e está mais próxima do estranhamento e da problematização do que da mera experiência de reconhecimento. Ela afeta, surpreende, mobiliza, espanta, faz pensar e provoca uma suspensão na nossa maneira habitual de perceber e viver. (KASTRUP, 2010, p.53).

Imersão *com* a arte, entrelaçada às provocações *com* a infância, dinâmicas de corpos singulares que rodopiam de formas distintas, traçando, rabiscando, bailando pensamentos e criando rupturas.

<https://www.youtube.com/watch?v=gj2T4WL9EyU>



Pés dançantes filmados por uma cursista no momento de imersão na exposição da Lia de Itamaracá, no Itaú Cultural, 2022.

Espectáculo de dança, teatro, orquestra sinfônica... filme em cinema popular... arte circense... fotografia... esculturas, telas, instalações... manifestações artísticas que tocam, afetam, provocam... movimentam desejos, instigam sensações, mobilizam imaginação e nos convidam a possíveis encontros e criações.

A arte nos convida a não ter certezas, a não controlar, às vezes não saber, o tom, o ritmo, os passos na dança ou os traços no desenho. A arte, a obra, o artista nos provocam, nos propõem riscos, pelos quais o lançar-se ao desconhecido e o deixar-se entrelaçar na/com a arte, em um processo de criação, as palavras (e a arte, e a educação e a vida) vão mais longe (OSTETTO; SILVA; BIBIAN, 2021, p. 10).

Cada espaço um novo encontro, cada encontro uma nova experiência, cada experiência diferentes reverberações e rodopios desformantes, desvendando e potencializando lugares de interação, “dando atenção a aspectos estéticos, éticos e políticos, para construção de processos que possam integrar o pensar e o fazer. [...] contextos como dispositivos que criam deslocamentos para os

corpos e pensamentos, se desdobrando em uma rede de relações expressivas (BARBIERI, 2021, p.13).

<https://on.soundcloud.com/Qhsdr>



Catálogo de lembranças da caminhada nos encontros imersivos do curso, criado pela professora Sálua Domingos Guimarães, 2022.

Encontros imersivos que possibilitaram experiências... rodopios... criação de catálogos sonoros, plásticos, escritos... que mobilizaram caminhos e caminhadas de (de)formação, dialogando com Leite no que se refere a uma *“educaçãoformaçãoexperiência”*,

Uma educação que possa ser uma "educação experiência", uma "formação experiência", é sempre uma educação onde predominam esses espaços de abertura e de práticas de poderes que não se encerram em um polo ou outro, mas que fazem circular: palavras, sentidos, possibilidades. Assim, uma "educação experiência", ex-põe, coloca para fora do sujeito, não se preocupa em internalizar, em interiorizar, mas põe para caminhar, cria travessias, cria caminhadas, caminhos. O professor, ou o formador de um modo geral, não se preocuparia então em ensinar, mas em criar espaços de relação entre o sujeito e o conhecimento, espaços de relações de sentidos, de relações de abertura, de olhar para as inquietudes (LEITE, 2011, p.16).

Imagem 4: afetar-criar



Fonte: Andréia R. O. Camargo, 2022

Encontros com a surpresa, com o encantamento, com as inquietudes, com o conhecimento, com a criatividade, com a arte, com a expressividade... tentativas de comunicar o imprevisível, o indizível, o impossível...

A expressividade encontra suas fontes no lúdico... Na verdade, o desenho, a pintura e o uso de todas as linguagens são experiências e explorações da vida... São uma expressão de urgências, desejos, reafirmações, pesquisas, hipóteses, reajustes, construções, invenções. Seguem a lógica da troca e do compartilhamento (GANDINI, 2019, p.10).

O que podemos aprender com a arte? O que a arte aprende com a educação? E a educação com a arte? O que podemos aprender uns com os outros?

Como é bom um reencontro com o que nos faz bem!

Estes re-encontros imersivos, após anos de afastamento, por mim mesma e pela situação pandêmica, me trouxeram alegria, satisfação em me conectar com as memórias de inúmeros projetos que desenvolvi nas escolas onde trabalhei anteriormente...

Memórias incríveis! Momentos especiais com pessoas sensíveis durante estes "encontros imersivos".

Vocês despertaram em mim a vontade de estar nestes lugares e me nutrir da arte novamente.

(Carta-avaliação-agradecimento enviada pela professora Cristina, após a finalização do curso, 2022)

Para que serve a arte? A nossa arte serviu para que pudéssemos nos expressar, sentir e intervir pela música, dança, pintura, escultura, poema, cinema... Em nossa expressão, a arte operou como resistência às tecnologias de poder; ou seja, uma arte que serve para escapar e transbordar; para criar linhas de fuga de modelos e fluxos que tentam nos aprisionar (CAMARGO; BUTZKE; ARAUJO, 2021, p.176-177).

Rodopio

...os sentimentos são arrancados à interioridade de um “sujeito” para serem violentamente projetados num meio de pura exterioridade que lhes comunica uma velocidade inverossímil, uma força de catapulta: amor ou ódio já não são em absoluto sentimentos, mas afectos. E esses afectos são outros tantos devir-mulher, devir-animal do guerreiro (o urso, as cadelas). Os afectos atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra.” (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 18).

A dinâmica dos/nos espaços da educação infantil está atravessados por diferentes movimentos, que produzem e criam rupturas, porém em diferentes contextos e tempos o processo de reprodução e naturalização de práticas de controle do corpo estão imersas no currículo para a infância. Dentro deste rodopio um texto nasce diante de muitas e diversas voltas, que se arrisca a experimentar, a novidade, o novo. Como flechas que abrem caminhos e atravessam canteiros, produzindo armas de guerra. As crianças abrem múltiplos caminhos, desestabilizando as normas e quebram com a postura adultocêntrica.

As crianças pequenas brincam, brincam de ser, estar, fazer, crescer, embaralhar, transitar, girar, brincam. E neste percurso elas nos mostram CAMINHOS, um ato político e potente do brincar. A fantasia é um dos brinquedos preferidos pelas crianças e, arrisco dizer que, também para adultas e adultos que adoram este universo de criar e inventar, ou, de estar com uma fantasia.

Se o processo de trânsito entre as identidades está liberto de preconceitos, as crianças encarnam de forma muito criativa, porém, o que estamos vivenciando é que o simples ato de brincar, não é tão simples assim, pois os artefatos culturais já carregam estigmas e preconceitos em relação às questões de gênero, sexo, idade, classe, raça e nação. Nesta conexão entre as categorias, vão aparecendo um turbilhão de desigualdades, as crianças pequenas nos mostram que mesmo em atos violentos e perversos que a sociedade produz, elas resistem e enfrentam aquilo que está posto e que não é natural, ou seja, o produto do capitalismo que cria uma rede de poder sobre as crianças.

As relações de poder marcam as desigualdades e desenham formas de estar em que o processo de segregação que se hospeda como um vírus mortal e é propagado neste sentido, as crianças pequenas vão transitando e transgredindo a ordem posta nos espaços-tempos da educação infantil. Seja o processo de criação marcado por uma vertente que dinamiza as relações como, também é acentuado por Guattari e pela criança que explicita o quanto o processo de transgressão pode levar as novas formas de pensar e garantir a humanidade, eliminando uma operação que não cabe na multiplicidade da vida, do modo de pensar unívoco, a visão *reduzora-binarizante*. Ou, como Deleuze e Guattari nos falam (2012, p. 123): “Agora, enfim, entreabrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos. Não abrimos o círculo do lado onde vêm, acumular-se as antigas forças do caos, mas numa região, criado pelo próprio círculo”. É deste mecanismo que a multidão se encontra, improvisando linhas que marcam os caminhos das crianças, das/os adultas/os, da velocidade dos movimentos que germinam *linhas de errância*.

Imagem 5: Ventania



Fonte: Peterson Rigatto, 2019

Para Deligny (2015) uma linha de errância faz vibrar os movimentos apresentados pelas crianças e quando olhamos para o coletivo infantil e a produção das culturas infantis, evidenciamos a potência deste encontro que possibilita a quebra binária, enxertando forças para combater o adultocentrismo, o sexismo, o racismo, o colonialismo etc.

Ainda, as linhas de errância podem nos trazer possibilidades outras para pensar na própria organização dos espaços-tempos na educação infantil. Se o processo de formação já configura que desde bem pequenas, bebês e crianças são introduzidas a macropolíticas que radicalizam a máxima da micro e que normatizam e modulam

o corpo de acordo com a visão sexista de uma sociedade estruturada pelo patriarcado, logo a vibração que nasce dos encontros e potencializam os coletivos nos levam a caminhos que podem mudar tal movimento e ao trazer forças para combater uma estrutura que naturaliza as relações e que abre espaços para efetivação de práticas que segregam e efetivam as desigualdades de gênero.

Dentro deste viés, Foucault (2017), ao trazer a discussão das micropolíticas que nascem dos espaços institucionais e, trago os espaços-tempos da educação infantil para problematizar a genealogia do poder que se encontra nas relações, marca as contradições presentes e, ao mesmo tempo sinaliza o quanto podem produzir práticas revolucionárias, “com a condição de que sejam radicais, sem compromisso nem reformismo, sem tentativa de reorganizar o mesmo poder apenas com uma mudança titular.” (FOUCAULT, 2017, p. 142). Seguindo Silvio Gallo e Rafael Limongelli (2020, p. 03), “que potencial há na infância ingovernável?”, que venho garatujeando o pensamento, no sentido de traçar caminhos e travessias como combate e, o brincar, neste sentido, se torna um ato político e revolucionário.

Percebe-se o quanto uma ordem renaturalizadora da moral e hierarquizadora (JUNQUEIRA, 2018), é construída desde a educação das crianças pequenas, pois normalizar faz parte de uma retórica que as crianças trazem de um universo adultocêntrico e machista.

Gobbi (2015) ao revistar os desenhos de meninos e meninas, em sua pesquisa de mestrado de outrora, digo a vinte e cinco anos da defesa, retoma a questão: “lápiz vermelho ainda é de mulherzinha?” (p. 143). Tal questão é retomada como um movimento da autora em problematizar o que as crianças nos trazem na atualidade, e sinaliza que,

Os desenhos e falas das meninas apresentam as contradições existentes na formação e práticas sociais femininas, em que estão presentes preconceitos e relações hierarquizadas entre homens e mulheres e, talvez, registrem em seus traços a representar mulheres/mães desdobrando-se em inúmeras

atividades, como ato sutil a denunciar de algum modo essas posições e relações. Ao mesmo tempo, meninos passam a usar o símbolo feminino – a cor rosa – por que afinal “não tem nada a ver”, como diria um deles, superando a imposição de cores, que, por seu aspecto situacional, ganha o peso da histórica representação opressiva sobre a mulher, ao mesmo tempo em que explora e cria a ideia de feminilidade e docilidade e, tornando-se adjetivos aplicados a tudo que corresponde ao universo feminino (GOBBI, 2015, p. 158).

Em suma, a forma de ocupação nos espaços-tempos da educação infantil revela conteúdos que criam movimentos e marcam a presença das crianças e das adultas e adultos. Contudo, são eventos que possibilitam pensar em um processo inverso a dinâmica normatizadora do pensamento, e criam fissuras para problematizar tal estrutura, se a forma de modulação do pensamento se encontra na discussão do currículo construído e pensado pelo coletivo da creche e pré-escola, na discussão do planejamento, potencializamos tal movimento e evidenciamos um devir-política-gênero desde a educação infantil (SILVA, 2021).

Neste sentido, Finco (2010) corrobora com este processo ao problematizar a educação sexista, que é marcada antes do nascimento da criança que naturaliza as relações entre adultas/os e crianças, normatizado por artefatos produzidos e condicionados para/pela sociedade.

Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por tomá-los “mocinhas” ou “moleques”. Esse minucioso processo repete-se, até que a violência e a agressividade da menina desapareçam, até que ela comece a se comportar como uma “verdadeira” menina, delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e ressaltando sua meiguice e obediência (FINCO, 2010, p. 108).

Tais artefatos produzidos normatizam as desigualdades de gênero, porém as crianças ao se apropriarem da cultura de massa, que captura e produz uma subjetividade capitalística, como afirma Guattari (1996, p. 16), “essa cultura de massa produz, exatamente, indivíduos; indivíduos normalizados, articulados uns aos outros

segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão”, o processo de produção das culturas infantis opera de outra forma, como um mecanismo que brinca com a ordem capitalista. Guattari problematiza a questão da cultura como mecanismo que formata as ações humanas, porém, venho garantuando formas de pensar as relações sociais produzidas nos coletivos infantis, e as culturas infantis se configuram como elementos transgressores a uma ordem posta. Oposto aquilo que Guattari chama atenção como mecanismo de controle das expressões.

Elas brincam, articulam relações sociais, sonham, produzem e, mais cedo ou mais tarde, vão ter que aprender a categorizar essas dimensões de semiotização no campo social normalizado. Agora é hora de brincar, agora é hora de produzir para a escola, agora é hora de sonhar, e assim por diante (GUATTARI, 1996, p. 19).

Porém, ainda, muito presas a visão adultocêntrica, uma tensão aberta para novos estudos, principalmente no campo da educação infantil, da produção das culturas infantis, do entendimento de cultura posto pelo capitalismo. As crianças estão a margem, as crianças se apropriam dos bens produzidos pela sociedade. O como as crianças se apropriam e criam, que abre uma travessia de possibilidades. Talvez, esteja neste lugar, fissuras a serem exploradas, como máquinas criativas, como uma máquina de luta produzida pelas crianças.



Fonte: Peterson Rigatto, 2019

Ainda, cabe trazer aqui a ideia aberta sobre um devir política-gênero que se constitui nas frestas, nas fissuras que são potencializadas por movimentos que se configuram em linhas de errância. Deleuze, Guattari e Deligny ajudam a pensar sobre este processo de constituição de devires como possibilidades transgressoras para olhar a formação humana. Ao problematizar tal dinâmica nos espaços da educação infantil trazendo tanto o coletivo infantil, como o coletivo de adultas/os e as forças presentes nos movimentos, que pautam a pequena infância como disparadores para um desenho outro em que o combate às práticas sexistas se configuram em caminhos e traços que atravessam os agenciamentos, o processo singular e subjetivo que opera nos espaços.

O
i
p
o
d
o
r

O que dizer de movimentos que estremecem a pedagogia, com seus saberes sobre a criança, sobre a identidade, sobre formação, sobre como, o que e quando se ensina?

O que dizer de movimentos que problematizam, de certa maneira, os estudos que tratam sobre o que as crianças pensam, ou melhor, que buscam interpretar o que as crianças dizem quando estão no movimento de experimentar o mundo, ou ainda diante de certas situações que denominamos arte, gênero, educação?

O que dizer de movimentos que caminham com uma bússola ainda por vir, ou ainda uma bússola desorientada, que não indica uma estabilidade, nem aponta para o mesmo lugar?

O que dizer de movimentos em que os lugares “mais importantes” de um mapa são aqueles que você nunca foi?

O que dizer de movimentos que quando você fecha os olhos e gira você é conduzido por dimensões diferentes, dimensões de existência, e depois de contar até dez enquanto roda, ao abrir os olhos a magia deixa as coisas diferentes?

O que dizer de movimentos em que conversas das crianças nos fazem silenciar, emudecer, perder a voz, estupeficar?

O que dizer de movimentos em que as conversas das crianças nos fazem rir, gargalhar, regozijar, perder o sono, ficar alerta?

O que dizer de movimentos em que fazem explodir mundos, pelo menos o nosso mundo?

O que dizer de pesquisas em que fazem tremer as filiações
teóricas e os modelos esquadrinhados?
O que dizer de movimentos em que desejos são lançados em
rede, em peneira que vazam e escoam como água?
O que dizer de movimentos em que os desejos das crianças é
sentido, pode fazer algo, produz efeito, conexões, disjunções,
circuitos e curto circuito?
O que dizer de movimentos em que crianças intervêm na
pesquisa, na formação, na escola, na vida conduzindo-a e
produzindo-a? (abertura, estado de alerta, seguindo o fluxo, o
movimento, o que vai acontecendo...)
O que dizer de movimentos em que apontam para outros
movimentos de um devir-criança?
O que dizer....?
Que outras pistas movimentos com a infância e com a criança
podem produzir? Um pensamento que se experimenta? Encontros
acontecimentos? (movimentos operam ou são produzidos com....
um encontro)
Enfim...
Para entrar em estado de árvore é preciso partir de um torpor
animal de lagarto às 11 horas da noite, no mês de dezembro!
Ficamos com a deslizante respostas das crianças!

ROdoPIos CoM...

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção: ateliê em movimento**. São Paulo: Jujuba, 2021.

CAMARGO, A. R. O.; BUTZKE, I.; ARAUJO, T. V. Sarau Virtual: arte e resistência no entre das telas. **REBENTO: REVISTA DAS ARTES DO ESPETÁCULO**. v. 14, p. 158 - 180, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/621>

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2 - vol.2**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: nº 1, edições, 2015.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo – USP, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 6ª edição. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALLO, Sílvio; LIMONGELLI, Rafael Moraes. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educação e Pesquisa**, vol. 46, s/p., 2020.

GANDINI, Lella. O papel do Ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GOBBI, Márcia Aparecida. Lápis é de mulherzinha: vinte anos depois. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Aparecida e FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas-SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil -ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu, 2018.

GUATTARI, Felix. Cultura: um conceito reacionário? In: **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4ª Ed., Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, vol. 18, nº 43, p. 449-502, set.- dez., 2018.

KASTRUP, Virgínia. Atualizando virtualidades: construindo a articulação entre arte e deficiência visual. In: MORAIS, M;

KASTRUP, V(org). **Exercício de ver e não ver: Arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro:Nau,2010.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito; BIBIAN, Simone. Educação Infantil, formação e prática docente nas tramas da arte: **diálogos com Anna Marie Holm e Veia Vecchi**. Curitiba: Apris, 2021.

RILKE, Rainer Maria (1875-1926) - **Cartas do poeta sobre a vida: a sabedoria de Rilke** / organização Ulrich Baer; tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Martins 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **Nas margens do político**. Lisboa: KKYM, 2014.

SILVA, Peterson Rigato da. **Entre fissuras** - a desterritorialização dos movimentos sociais da educação infantil e as políticas de gênero na pequena infância. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2021.

Nascimentos, fazimentos e velocidades: pesquisa sem imagem

Luana Priscila de Oliveira
Giovani Cammarota Gomes
Vinícius Marques Silva

Nascedouros: jirau de embalar pesquisas

O Amor
Fazer pessoas no frasco não é fácil
Mas se eu estudar ciências eu faço.
Sendo que não é melhor do que fazer
pessoas na cama
Nem na rede
Nem mesmo no jirau como os índios fazem.
(No jirau é coisa primitiva, eu sei,
mas é bastante proveitosa)
Para fazer pessoas ninguém ainda não
inventou nada melhor que o amor.
Deus ajeitou isso para nós de presente.
De forma que não é aconselhável trocar
o amor por vidro.

•
Quem não tem ferramentas de pensar, inventa.
(BARROS, 2010, p. 473)

Este texto nasce de uma inquietação coletiva que produz e faz produzir pesquisas, pesquisadoras e pesquisadores no interior do Im@go – Laboratório da Imagem, Experiência e Criação¹. O grupo

¹ O Im@go – Laboratório da Imagem, Experiência e Criação é um grupo de pesquisa certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. O espelho do grupo no Diretório Nacional de Grupos de Pesquisa no Brasil pode ser acessado em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/199778>.

é composto por membros de várias universidades brasileiras e tem centrado esforços em torno do estudo da educação e arte tomando como eixo as chamadas filosofias da diferença, notadamente em autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e Friedrich Nietzsche. É como efeito desses estudos e pesquisas que a produção de imagens, a infância e a formação docente tomam certa centralidade.

No fluxo de produção das pesquisas do grupo, uma inquietação que tentamos traduzir aqui em forma de questão: *como nascem as pesquisas?* Ou ainda, em nosso caso: *como nascem as pesquisas em Educação? Como nascem pesquisas com crianças? Como nasce a escrita de uma pesquisa?* No esteio da pergunta pelos nascedouros, o grupo vem discutindo e produzindo modos de operar com seu próprio fazer pesquisa e, com isso, vem investindo na escrita e na discussão dos modos de pesquisar em livros, artigos e no interior de trabalhos de dissertação e tese². Não se persegue o tom de uma metalinguagem ou de metapesquisa na produção dos textos, mas, ao contrário, parece que os trabalhos que vimos desenvolvendo não abrem mão de dizer como acontecem *os traços de singularidade* pelos quais tal ou qual trabalho se desenvolve. É nesse sentido que a discussão acerca dos modos de fazer pesquisa se afastam do tópico mais clássico dedicado à metodologia, pois não se trata de descrever os procedimentos e métodos de análise com os quais o Im@go opera de modo genérico, mas de dizer que pistas a *experiência* da pesquisa fornece para a produção dos *modos* de fazer que vão se constituindo ao longo da travessia de pesquisa. É como se, inspirados pelo poema de Manoel de Barros, pudéssemos dizer: fazer pesquisas no frasco não é fácil, mas se eu estudar metodologia eu faço. Sendo que não é melhor do que embalar pesquisas em um jirau, na exposição arriscada que

² Alguns dos trabalhos em que essa discussão se desenvolve são os seguintes: Leite (2011), Chisté (2015a), Leite (2023), Barbosa et al (2019), Leite e Oliveira (2019), Bis (2022), Silva (2021), Barbosa (2018), Oliveira (2015), Cabral (2018), Camargo (2015), Chisté (2015b), Costa (2016), Christofolletti (2017), Tragante (2020), Cammarota (2021).

acompanha a experiência. Quem não tem ferramentas de pensar ou de pesquisar, inventa.

Então, se retornarmos à pergunta *como nascem as pesquisas?* As respostas, sempre precárias e provisórias, vão sendo contadas na medida em que acontecem, na medida da própria experiência. *Como nascem as pesquisas?* trata menos de uma pergunta pela origem do que pelo *acontecimento singular* do pesquisar. Importa menos um escopo bem delimitado de métodos e procedimentos dados *a priori* do pesquisar, mas também importa menos um sentido primeiro, primordial da própria palavra experiência. No esteio de Deleuze e Guattari (2011, p. 149): “A questão do desejo [e, diríamos, da pesquisa] não é “o que isso quer dizer?”, mas *como isso funciona*”. Em outras palavras, o sentido de pesquisa, de experiência é o uso. Daí a necessidade premente de insistir na escrita da própria trajetória de pesquisa, no traço singular do uso da experiência, na discussão em torno das ferramentas de pesquisar que vão sendo forjadas no caminho.

Transitando por essas questões, dois importantes intercessores vêm sendo mobilizados, torcidos e retorcidos nas pesquisas do Im@go: a própria noção de experiência no que vem sendo chamado de pesquisa experiência e a noção de cartografia, que deriva da filosofia de Deleuze e Guattari. Nosso intuito no presente texto é discutir, a partir de três pesquisas, *como isso* – pesquisa experiência e pesquisa cartográfica – *funciona*, dando a ver e pensar as ferramentas inventadas no fazer pesquisa. Ao fim, a partir desses *fazimentos*, discutiremos como *os modos* de pesquisar adquirem velocidade, apontando para o que estamos chamando aqui de uma pesquisa sem imagem.

Fazimento: contornos de uma pesquisa Margarida³

Uma pesquisa. Uma pesquisadora. Um desafio. Um encontro. Uma Pesquisa, que pretende falar da pesquisa. Que entre linhas e fios tece potencialidades no que diz respeito à pesquisa com crianças e imagens no campo da educação, mais especificamente, aos modos de se pesquisar, a posição do pesquisador, o protagonismo dos sujeitos, e as experiências possibilitadas neste caminhar. Uma pesquisadora, que incomodada com as amarras do instituído busca saídas, corre por territórios desconhecidos, tropeça em conceitos, autores, literaturas, professores, e permite descansar em outros espaços. Um desafio: e como será nomeada essa nova metodologia de pesquisa? Um encontro: Margarida, a Vaca Sereia da história infantil de André Neves.

Neste cenário, as palavras de Manoel de Barros (2002, p.27) ordenam um posicionamento: *escolhi aprender com as abelhas do que com os aeroplanos, já que é um olhar pra baixo que nasci tendo, um olhar para o ser menor.*

Apesar dos diversos tipos de conhecimento comporem nossas vidas, àquele produzido pela ciência é atribuído maior importância. E isto não é devido *ao encantamento que ele produz em nós* (BARROS, 2002). A posição diferenciada que o conhecimento científico ocupa na escala dos demais tipos de conhecimento em nossa cultura relaciona-se a algo que dita a forma pela qual atribuímos valores aos modos de conhecer e perceber o mundo. A impressão é que algo de verdade lhe é atribuído, ainda que

³ A seção seguinte é uma composição a partir da dissertação de Oliveira (2015). A pesquisa passa pela seguinte questão: quais as possibilidades que se apresentam quando assumimos a perspectiva de um fazer pesquisa que se aproxima dos conceitos de experiência, pedagogia pobre e heterotopia, partindo das elaborações acerca destes conceitos segundo Benjamin, Agamben, Masschelein e Foucault, respectivamente, para se pensar a pesquisa com crianças e imagens na área da educação? Para tanto, são utilizados e analisados: dados imagéticos (fotos e filmagens) de professores e crianças, registros realizados durante as coletas de imagens pelo pesquisador e pelos alunos-bolsistas, os quais trazem falas das professoras, das crianças e as impressões dos pesquisadores.

saibamos os limites da ciência, mesmos das ditas mais rigorosas e reconhecidas.

No texto “Tratado de nomadologia: a máquina de guerra”, Deleuze e Guattari (1997) dedicam um capítulo para a tensão existente entre dois tipos de ciência que existem em concomitância, em um ciclo no qual dependem estritamente uma da outra. Seriam elas: a ciência régia, de Estado e a ciência nômade, ainda que a segunda possa não ser considerada propriamente uma ciência mediante suas características.

Uma seria a *ciência régia, de Estado*, sedentária, imperial, instituída, maior e a outra seria uma *ciência nômade*, ambulante, vaga, menor. Cada qual muito diferente em seu modo de existir e em seus objetivos, apesar de ambas permanecerem em constante relação.

A ciência nômade tenta de todo modo se aproveitar das brechas e franjas da ciência régia, de Estado, fazendo fugir inesperados agenciamentos, movidos por um desejo de máquina de guerra, que tenciona a primeira. A ciência régia, de Estado, por sua vez, atenta aos feitos da ciência nômade, busca capturar, integrar, combater, inibir e propor um lugar menor para a primeira.

Assim, com estatuto de pré-científicas, as ciências nômades, não causam problemas sérios aos objetivos do Estado. Todavia, a ciência régia, de Estado, se aproveita das descobertas da ciência nômade, moldando seus dados a fim de encaixá-los nos moldes científicos mais reconhecidos, ou seja, apropriando-se de seus conteúdos.

Como a ciência de régia, de Estado, já é bastante conhecida, com seu sistema legal, seus teoremas, suas soluções, seu desenrolar calculado dentro de um espaço estriado, nos ateremos às características dessas ciências secundárias, excêntricas que os autores chamaram de nômades.

Difíceis de classificar e até mesmo de delinear sua história, a ciência nômade, que pode ser entendida mais como um gênero da ciência do que propriamente como ciência em seu sentido estrito, possui algumas características que rascunham seu contorno:

1. É um modelo hidráulico, que considera os fluidos, sendo o fluxo a realidade mesma ou a sua consistência.

2. É um modelo de devir e de heterogeneidade, por isso é um paradoxo, fazer do próprio devir um modelo.

3. O modelo é turbilhonar, num espaço aberto onde as coisas-fluxo se distribuem, ou melhor, um espaço liso no qual ocupa-se sem medi-lo.

4. O modelo é problemático, portanto afetivo e inseparável das metamorfoses, gerações e criações na própria ciência. O problema aqui é entendido como a ultrapassagem do obstáculo, uma projeção, isto é, uma máquina de guerra. (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 25-26).

Por exemplo, enquanto o modelo hidráulico da ciência régia, de Estado, tem a necessidade de subordinar a força hidráulica a canos, condutos, diques, controlando o fluxo pelos sólidos, para que assim o movimento siga previsivelmente de um ponto a outro, por sua vez, o modelo hidráulico da ciência nômade “consiste em se expandir num espaço liso, em produzir um movimento que tome o espaço e afecte simultaneamente todos os seus pontos [...]” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p.28). Este espaço liso, o qual a ciência nômade ocupa sem medi-lo é heterogêneo e composto por multiplicidades rizomáticas, nele o fluxo reencontra seu livre andamento.

De acordo com Deleuze e Guattari (1997), “[...] toda uma ciência nômade se desenvolve excentricamente, sendo muito diferente das ciências régias ou imperiais. (p.26). E é aqui que o tema em torno dos procedimentos científicos, ganha destaque, já que a ciência régia, de Estado, parte de um ideal de reprodução. E reproduzir consiste em subordinar quaisquer variáveis a uma lei, uma forma constante e também em submeter o olhar a um “ponto de vista fixo, exterior ao reproduzido” (p.40). Já a ciência nômade, em vez de reproduzir, parte de um procedimento que consiste em *seguir*, não que isto seja melhor, porém é outro modo de caminhar.

Somos forçados a seguir quando estamos à procura das ‘singularidades’ de uma matéria ou, de preferência, de um material, e não tentando descobrir uma forma; quando escapamos à força gravitacional para entrar num campo

de celeridade; quando paramos de contemplar o escoamento de um fluxo laminar com direção determinada, e somos arrastados por um fluxo turbilhonar; quando nos engajamos na variação contínua das variáveis, em vez de extrair dela constantes, etc (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 40).

E ainda que a ciência régia, de Estado, busque combater, inibir, integrar, ou mesmo aliar-se a essa ciência nômade, é sabido que “a ciência menor é de difícil apreensão, pois sua configuração e funcionamento permitem que ela construa permanentemente linhas de fuga que impedem a sua total captura pelas ciências maiores” (DUARTE, TASCHETTO, 2013, p. 112).

Na interpretação de Duarte e Taschetto (2013), as ciências maiores se mantêm pelo alicerce do método científico, com seus princípios, rituais e regras, pois se dedicam a constituir um modelo totalitário, no qual negam qualquer outra forma de conhecimento. Por isso, tudo àquilo que não é aproveitável das ciências menores recebem um estatuto de não científico, de saberes limitados, que por vezes são reprimidos e proibidos.

Neste aspecto, é interessante perceber que, em contrapartida, a ciência nômade, menor, não está preocupada em fazer-se maior, em tomar o lugar das ciências régias, de Estado, nem mesmo de serem aceitas por estas. A ciência nômade organiza-se de tal modo que convive tranquilamente com as contradições próprias de seu modo de existir e com as condições fronteiriças que lhe são impostas.

Ficam à margem porque não têm nenhuma pretensão de obter o mesmo estatuto conferido a esta ciência, sobretudo porque se trata de um ‘ciência’ que diverge profundamente da lógica de organização e funcionamento das ciências maiores. Assim, as ciências menores não tem qualquer pretensão de totalidade, de vida eterna, convivendo pacificamente com a contradição. Têm vocação solidária, dispensam a necessidade de atribuir para si uma autoria do conhecimento; este é nômade, desterritorializado [...] (DUARTE, TASCHETTO, 2013, p. 113).

E exatamente na fuga por permanecer menor, que nasce Margarida: o encontro da pesquisadora com uma literatura infantil indicadora de brechas, rachaduras e cercas quebradas, campo fértil

para a composição de uma ideia de pesquisa mais próxima do trabalho desenvolvido pelo I-Mago. Já que, pesquisar com crianças, no contexto de uma ciência nômade, de uma ciência menor, convida a ser tocados na pele, a ser transformado pelos acontecimentos, uma vez que mundos são criados, modos de apresentar-se para o outro são inventados, indagações sacodem os lugares seguros e previstos, ecos denunciam leituras e posicionamentos, enfim o poder do fluxo turbilhonar leva-nos a um exercício do caminhar, do olhar, da própria experiência.

Margarida é o nome de uma vaca. Jovem e encantadora e insatisfeita com a vida em uma fazenda decide ir além dos limites daquele lugar para encontrar a felicidade. Neste percurso encontra obstáculos adiantados pelos seus amigos, mas também encontra uma abertura para a realização de seu desejo. Ela se põe a caminhar, depois de conversar com um jabuti e não cessa esse deslocamento até o final da história.

-Se você caminhar por toda a fazenda poderá encontrar uma saída – disse Aurélio, um sábio jabuti que dava bons conselhos. - Há sempre uma cerca quebrada ou uma porteira aberta.

-Isso mesmo! - disse Margarida, e partiu.

Seu caminhar lento ressaltava o silêncio do campo, a planície era verdejante e o sol ardia. Margarida, porém, não se cansava. Andou quilômetros até encontrar uma cerca.

Este ato de *caminhar quilômetros* interessa ao modo como as pesquisas são produzidas, pois caminhar é um ato de exposição e deslocamento que exige esforço e coragem. Esforço e coragem que necessita um pesquisador que se propõe a caminhar sem destino, em silêncio, lento, sem cansar-se, em busca de uma cerca? De um sonho? Sem buscar lugares, coisas, sentidos, mas um pesquisador que ao conduzir-se para fora, em um ato de exposição, permite sua autotransformação, já que o sujeito retirado de seu lugar abre um espaço de liberdade prática, no qual é possível experimentar o mundo e perceber os acontecimentos. Neste deslocamento possibilitado pelo caminhar a posição de sujeito, professor, pesquisador, são colocadas à prova, vez que, deslocar o olhar é

abrir um caminho sem destino ou orientação, é deixar-se ser comandado pela estrada.

Esse comando não é o poder de um tribunal, não é a imposição de uma lei ou princípio (que supostamente deveríamos reconhecer ou impor a nós mesmos), mas sim a manifestação (aprendizado) de uma força que nos põe em movimento e abre o caminho. Ela não nos direciona, não nos leva à terra prometida, mas nos impulsiona. Ela não nos diz aonde ir, mas impulsiona para que nos desloquemos de onde (quem) estamos (somos) (MASSCHELEIN, 2008, p. 39).

Pensando na personagem Margarida, poderíamos ilustrar essa posição fraca do sujeito, quando ela encontra um rio que corta a cerca, uma possibilidade de escapar da fazenda, mas senta-se numa pedra com medo de se lançar na água e se afogar. Ainda, que ouvira dizer que todos os animais nasciam sabendo nadar, qual era a garantia daqueles dizeres da memória? O mesmo acontece quando na coleta de dados a pesquisadora vê-se confrontada com uma professora parece cercar a experimentação das crianças; ou quando uma criança começa a apagar os dados imagéticos da pesquisa, dizendo que eles estão feios e borrados. O que fazer nessas situações? Assumir uma postura de pesquisador que tem contas a prestar com a verdade, e assegurar que os “acontecimentos” caminhem ao encontro de suas expectativas? Parece que sentar-se na pedra e esperar e pensar numa forma de escapar talvez seja a resposta para um sujeito/pesquisador que se propõe a ser afetado pelos acontecimentos, que esteja arriscando uma pesquisa-experiência.

Segundo Agamben (2005, p.25), a ciência moderna, “nasce de uma desconfiança sem precedentes em relação à experiência como era tradicionalmente entendida” apoiando-se assim na ideia de experiência enquanto um caminho seguro; experiência no sentido do que chamamos ‘experimento’, que tem a função de verificar e comprovar aspectos da realidade, ou ainda enquanto *o método* para se chegar ao conhecimento científico.

Ainda que, a *experiência* tenha vários significados, é fato que ela tornou-se inseparável do conhecimento, e, portanto da ciência. Assim aproximar a experiência de que trata Agamben (2005) do fazer científico parece auxiliar o processo de humanização do homem.

[...] a experiência comum não é mais que uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender o lume, e só então pôr-se a caminho (AGAMBEN, 2005, p.25).

Autorizados, pela aproximação da experiência ao fazer científico, a seguir o fluxo da pesquisa e descobrir por suas próprias nuances seus limites e seus belvederes. Sem seguir a linha de que a ciência precisa de rupturas para ser transformada, e sem militar a favor da necessidade de transformações nos modos de se pesquisar, o que evidenciaremos aqui são os dizeres de Foucault (2009), quando aponta que na época do simultâneo há espaços que coexistem, que há um mundo que se experimenta em pontos que se entrecruzam numa trama infinita de posicionamentos. Lançamos algumas perguntas: Como escrever um texto sobre pesquisa com crianças e imagens que apresente-se como um relatório de minorias (GALLO, 2013)? Como dizer de uma pesquisa outra, de uma pesquisa experiência, que mesmo reafirmando o instituído, por ser uma pesquisa científica, também possa apresentar coisas que possam ser outras? Como falar de uma pesquisa que se experimenta fugindo da criação de um novo modelo? Como manter-se fiel ao “sonho contrário” de tornar-se menor e assim permanecer?

Para tanto, o conceito de heterotopia desenvolvido por Foucault em uma conferência em 1967, publicada com o título “Outros espaços” em 1984, parece se apresentar como um caminho possível para discorrer acerca de uma pesquisa, que não pretende impor-se como novo modelo, e sim, simplesmente se apresentar da forma como ela é em si mesma.

Em uma interessante discussão acerca dos espaços, Foucault (2009), acredita que estamos passando por transformações que dizem respeito às relações que estabelecemos nestes espaços. Na idade média tínhamos os espaços de localização, que definiam lugares hierarquizados; depois, com Galileu no século XVII o lugar de uma coisa não era nada mais do que um ponto em movimento, que dependia, portando, da perspectiva do observador, o espaço torna-se uma extensão; na atualidade, por outro lado, “o espaço se oferece a nós sob a forma de relações de posicionamentos” (FOUCAULT, 2009, p. 413), entendendo posicionamento como as relações de vizinhança entre pontos e elementos. Ou seja, o espaço contemporâneo não é um vazio a ser habitado, e sim, um conjunto povoado de relações.

Nas palavras do autor,

O espaço no qual vivemos, pelo qual somos atraídos para fora de nós mesmos, no qual decorre precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo, de nossa história, esse espaço que nos corrói e nos sulca é também em si mesmo um espaço heterogêneo. Dito de outra forma, não vivemos em uma espécie de vazio, no interior do qual se poderiam situar os indivíduos e as coisas. Não vivemos no interior de um vazio que se encheria de cores com diferentes reflexos, vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irredutíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos (FOUCAULT, 2009, p. 414).

Temos assim, vários tipos de posicionamentos: os de passagens (ruas, vielas), os de parada provisória (praias, cafés), os de repouso (quarto, casa), poderíamos pensar também nos posicionamentos de travessia como a infância e a pesquisa, contudo para Foucault (2009) o que interessa são àqueles espaços que contradizem todos os outros posicionamentos, que seriam as utopias e as heterotopias.

Sendo ambos ‘espaços de fora’, as utopias, primeiramente, podem ser entendidas como posicionamentos sem lugar real, ora dizem respeito ao inverso da sociedade, ora à sociedade em seu modo mais perfeito, portanto de todo modo são essencialmente irrealis. Digamos que as manifestações sociais, que se iniciaram em

2013 na cidade de São Paulo no chamado “Movimento Passe Livre”, partem de utopias, pois almejam o contrário do que está acontecendo, e, em contrapartida, o desejo de uma democracia na qual todos tenham direitos iguais é igualmente utópico, no entanto, o primeiro partiria de uma utopia em seu sentido negativo e o segundo exemplo em seu sentido positivo.

Já as heterotopias são definidas por Foucault (2009) em oposição às utopias, como espaços reais e localizáveis, que coexistem na própria instituição da sociedade como espécies de contrapositionamentos, poderíamos dizer também que seriam como utopias realizáveis, lugares de contestação e de inversão, lugares fora de todos os lugares, que se encontram no interior de qualquer cultura. Destacam-se seis princípios para o reconhecimento destes espaços heterotópicos (FOUCAULT, 2009):

1. “[...] não há uma única cultura no mundo que não se constitua de heterotopias” (p.416), mesmo que as formas como elas se apresentam possam desaparecer, ou transformar-se. Como é o caso das heterotopias de crise, àqueles lugares exclusivos e isolados no interior das sociedades para os indivíduos em estado de crise: como as mulheres grávidas e os adolescentes; que atualmente foram substituídos pelas heterotopias de desvio, “àquela na qual se localiza os indivíduos cujo comportamento desvia em relação à média ou a norma exigida” (p. 416). Em uma sociedade adultocêntrica como a nossa, poderíamos dizer que as escolas de educação infantil são um exemplo de heterotopia de desvio, já que as crianças têm um comportamento deveras desviante.

2. “[...] cada heterotopia tem um funcionamento preciso e determinado no interior da sociedade” (p. 417), como é o caso do cemitério, que por questões simbólicas se deslocou das proximidades da igreja (espiritualidade) para os limites das cidades (razões pautadas na higiene e na saúde).

3. A heterotopia teria como propriedade a justaposição, ou seja, “o poder de justapor em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis” (p. 418).

4. “[...] a heterotopia se põe a funcionar plenamente quando os homens se encontram em uma espécie de ruptura absoluta com seu tempo tradicional”, tal ruptura pode estar relacionada com espaços de acumulação do tempo, como os museus e as bibliotecas, ou com espaços de eternização do tempo, como as festas e feiras.

5. “[...] as heterotopias supõe sempre um sistema de abertura e fechamento” (p.429), tão logo ou se é obrigado a entrar em um espaço heterotópico, ou faz-se necessário passar por certos rituais de passagem. Isto lembra os contos dos Irmãos Grimm, nos quais as personagens eram submetidas a certas provas para alcançar seu objetivo, a tradicional passagem pela floresta de “Chapeuzinho Vermelho” e de “João e Maria”, cabem como exemplos.

6. “[...] o último traço das heterotopias é que elas têm, em relação ao espaço restante, uma função” (p.420), podendo criar ora espaços de ilusão que denunciam os posicionamentos dos espaços reais como ainda mais ilusórios, ora criando um espaço real tão perfeito quanto o nosso é desorganizado, seria uma heterotopia de compensação, como é o caso de certas colônias isoladas.

Nesta linha de raciocínio, poderíamos dizer que uma pesquisa que se dispõe a criar um espaço de abertura para ao acontecimento em seu percurso, tendo às crianças como protagonistas e produtoras de seus dados, que não tem a preocupação *a priori* com pontos de chegada, que tem seu interesse voltado as marcas deixadas pela experiência nos sujeitos da pesquisa e também as marcas deixadas por esses sujeitos na pesquisa em si, portanto interessada nas afetações e transformações, e não no produto ou no resultado desse percurso, parece se aproximar de algum modo deste espaço que Foucault (2009) nos apresenta.

Heterotopia, talvez, no sentido de ser uma pesquisa com crianças e imagens no campo da educação que se apresenta como um espaço de contraposicionamento em relação ao que é instituído, e também por ser um espaço real e localizável, no qual diversos posicionamentos ficam justapostos.

Nos escritos de Gallo (2013, p.84) acerca deste conceito, “As heterotopias são, assim, os lugares outros que criamos”, deste

modo não estariam as crianças criando lugares outros dentro do ambiente escolar pelas lentes das câmeras? Tais imagens não estariam criando lugares outros para pensarmos a educação destas crianças? E ainda mais, essa aproximação da experiência ao ato de fazer pesquisa não estaria criando lugares outros para pensarmos a própria produção do conhecimento?

Algo importante que ainda não foi mencionado sobre as heterotopias, e que se faz fundamental para a compreensão da mesma, é que elas existem apesar da sociedade em sua estrutura linear, ou seja, coexistem no mesmo espaço. Logo permanecem em uma relação de conflito, de constante tensão. Pois se por um lado, estes espaços contradizem os outros, e por vezes podem ser considerados espaços de utopias realizáveis, por outro eles podem vir a integrar o instituído pela sociedade, perdendo, deste modo, seu lado marginal e periférico que lhes permite a contestação, a inversão, e até mesmo a invenção.

Talvez este seja o sonho contrário de um espaço heterotópico, *como criar um tornar-se menor* e assim permanecer?

Na lógica da utopia, trata-se de fazer a crítica de um modelo instituído, propondo um outro modelo para substituí-lo. Lista de modelos. Contraposição absoluta, dialética que se processa por superação, que significa o apagamento do outro. Na lógica da heterotopia, trata-se de não criar modelos novos, mas simplesmente formas outras de fazer e de viver, no contexto mesmo daquele modelo instituído. Transformar o modelo micropoliticamente (microfisicamente, diria Foucault). Não uma crise de paradigmas e uma revolução paradigmática, mas transformações sintagmáticas, que processam novas conjunções e transformam o instituído de dentro, lentamente, sem criar um novo modelo, sem tê-lo predefinido. Experiência e criação passam a ser palavras-chave (GALLO, 2013, p. 86).

Como produzir, então, heterotopias na pesquisa educacional? Como produzir heterotopias na pesquisa com crianças e imagens? Como produzir heterotopias na pesquisa pela experiência e pela criação?

Talvez parafraseando Gallo (2013), possamos refletir acerca de *uma pesquisa como experimentação, invenção de linhas de fuga na pesquisa*

instituída. Pesquisa como prática de resistência, apostando na possibilidade de suscitar acontecimentos. Proliferação de experiências outras, invenção de heterotopias. Possibilidades de transformar um relatório de pesquisa em correnteza. Em transformar-se pesquisador-rio, que tem seu meio completamente livre para o acontecimento seguir seu próprio fluxo, que tem uma posição fraca e desconfortável, que é sujeito da experiência. Transformar-se em pesquisa-vaca-sereia, que se permiti caminhar, não aceitar as coisas como sempre foram, deixar-se levar, ter calma, esperar e encontrar uma saída. Transformar-se em pesquisa-peixe-boi, que permanece as margens do rio, que permanece nômade, que não perde seu encantamento, que permanece menor, por necessidade, por sobrevivência, por desejar ser como o navio, *um pedaço de espaço flutuante.*

Para finalizar, Foucault (2009), fecha seu texto “Outros espaços” com magnitude dizendo que “o navio é a heterotopia por excelência”, por ser um pedaço de espaço flutuante, que não segue o fluxo da correnteza, que não fixa-se, que escapa das margens para o infinito do mar, que é depositário de imaginação. Quando Margarida, decidi mergulhar a fim de acompanhar Alfredo, o peixe-boi, ela se permiti um não saber sobre a realidade, que lhe possibilita uma autotransformação:

Aquela era uma decisão importante. Por isso, Margarida, pensou, pensou. Antes de responder pensou novamente e repensou. E quando o sol enfraqueceu deixando rosado todo o céu, Margarida já sabia que Alfredo seria para sempre seu verdadeiro e grande amor. Então, ela encheu o coração de confiança, fechou os olhos, prendeu a respiração, e...Mergulhou.

Hoje, eles nadam o mundo pelos sete mares. Alfredo, o elegante peixe-boi, e Margarida, sua mimosa vaca-sereia.

Passar adiante, na pesquisa, tudo aquilo que nos faz humanos, parece garantir o encanto e magia dos acontecimentos, permitir-se na pesquisa ser transformado pelas crianças, pelas imagens, pela escola. Sair da pesquisa sendo outro pesquisador, outra pessoa, outro professor, talvez seja o que buscamos quando aproximamos a pesquisa da experiência. De uma experiência que possa

permanecer no estreito de uma ciência que captura, uma experiência que sobreviva pelas dobras, escapes, cercas quebradas.

Arriscaria, assim, que uma pesquisa-margarida deseja ser navio, para poder flutuar no espaço sem fixar-se, para escapar das margens para o infinito, para conhecer os sete mares por essas águas que abraçam o mar.

Fazimento: pesquisar em modo João⁴

Era uma manhã nublada e fria de inverno. Em sala, uma turma de Educação Infantil bietária, de quatro e cinco anos, duas professoras e um pesquisador iam se cumprimentando no início do dia letivo enquanto lá fora a chuva caía. Não havia o que fazer: naquele dia, a hora da brincadeira livre aconteceria dentro de sala.

João, sentado na cadeira, demandou blocos de montar. Diferente de muitas das outras crianças, ele se concentrou em alcançar a maior quantidade que consegue agarrar das pecinhas e deu início à construção daquilo com que está brincando. Produção do brinquedo, brinquedo e brincar confundindo-se num fazer atento, que ia testando os encaixes das peças e que não parecia trazer consigo uma finalidade, nem mesmo quando Miguel, que sentava pertinho de João, dava uma forma de animal aos blocinhos: a todo momento, reafirmava com voz alta, olhinhos sempre encarando o alguém que estivesse a contemplar seu trabalho: *olha o meu macaco*. E logo aquilo que parecia ser um macaco imaginado desde antes do início da brincadeira toma uma rota de desvio. Brinquedo oriundo de um projeto inusitado, Miguel fez um macaco de funcionamento curioso: sua principal atividade

⁴ Esta seção apresenta um episódio da tese da Cammarota (2021), que enseja uma discussão em torno da cartografia e da experiência como *modos* de pesquisar com crianças. A tese parte da questão: como crianças se produzem ao produzirem matemática? No contexto dessa pesquisa, realiza-se uma pesquisa de campo que dirige a atenção para crianças de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora – MG que frequentam duas turmas bietárias de educação infantil e uma turma de 1º ano do ensino fundamental.

consistia e arremessar para o chão as peças do conjunto de blocos que pairavam sobre a mesa sem uso. Tão logo via peças sozinhas, o macaco as chutava, umas para frente, outras para trás: o estranho macaco não parecia oferecer grande mobilidade para a esquerda e para a direita, mas os pés tinham a habilidade de chutar para frente e para trás.

João seguia por outro caminho. A cada peça que ele acrescentava naquilo que fazia, mais dessemelhante a um objeto, a uma forma reconhecível, aquilo se tornava. Com a dessemelhança, vinha um tanto do interesse genuíno em permanecer produzindo, como se a única coisa que fizesse o brinquedo fosse sua própria expansão. Como se o problema daquele menino fosse unicamente *onde encaixar a próxima peça*, como continuar o processo sem se comprometer com alguma coisa que pudesse descrever o brinquedo – *trata-se de uma espada, trata-se de uma boneca, trata-se de um macaco*. Sem compromisso com o *trata-se de*, João fabulava um brinquedo que se comprometia com a sua própria expansão.

João brincava fazendo um brinquedo comprometido com sua própria expansão e, com esse compromisso, rompia os limites da sua mesa em direção à outra adjacente a sua e, em pouco tempo, o espaço da mesa se viu pequeno para o brinquedo em construção: as peças começaram a pender no ar, sustentadas apenas pelo encaixe com aquelas que estavam sobre a mesa. Mais uns minutos e as duas mesas ainda se tornaram pouco e o brinquedo passou a invadir uma terceira mesa logo em frente a de João, diminuindo o espaço disponível para o colega que ali se sentava.

Às vezes, quando o menino parava, escolhia um ponto onde fixava o dedo indicador. Daquele ponto, com um murmúrio baixo que se assemelhava a uma máquina em funcionamento, João seguia as peças encaixadas pelo brinquedo que construiu. Parecia mesmo que regozijava com o andar do dedo indicador sobre os fluxos sugeridos pelos encaixes. É como se o dedo obedecesse ao brinquedo: o indicador jamais saía de cima das peças. Quando encontrava um limite, João escolhia outro ponto e recomeçava a atravessar o artefato, sempre um outro caminho naquilo que

parecia ser o mesmo brinquedo. Numa das tantas travessias do dedo indicador, virou-se para mim para dizer uma única frase que não se ocupava de me explicar nada: *tô construindo!*

João e seu brinquedo aos poucos foram torcendo a brincadeira em favor de outra, dessa vez com o próprio encaixe das peças. O menino parecia querer mover sua construção inteira, levantá-la das mesas que lhe serviam de suporte. Se subia o brinquedo por um lado, logo alguma parte se desencaixava do outro, de modo que João não conseguia tirar da mesa seu brinquedo sem fraturá-lo em algum ponto. O menino resmungava enquanto os desencaixes iam frustrando as tentativas de retirar o brinquedo da mesa. De algum modo, parece que aí se deu um outro desvio: a brincadeira, que antes consistia em fazer expandir o brinquedo com novos encaixes de peças e fazer o dedo indicador percorrer caminhos possíveis sobre as peças encaixadas, agora devinha uma brincadeira de fazer extrair daquele território constituído sobre a mesa algum objeto, algo como um subproduto, um brinquedo do brinquedo. João retirou uma espada, que fez retinir no ar por diversas vezes antes de voltar a encaixá-la na estrutura que ficara sobre a mesa. Brinquedo como máquina de fabricar brincadeiras, como máquina de fabricar outros brinquedos. Daquela máquina, o menino ainda extraiu um macaco, que parecia copiar de Miguel. A extração implicou um processo de produção do próprio macaco, que não se encontrava pronto no brinquedo sobre a mesa. João fez a extração de uma primeira estrutura, que modificou e moldou, parecendo seguir traços do macaco do colega.

A brincadeira de extrair brinquedos do brinquedo se prolongou até que as professoras começaram a recolher e guardar os objetos antes dados às crianças: a máquina de João, sobre a mesa, o último dos objetos recolhidos pelas professoras, se desfez para retornar para a caixa onde seria guardado. Todo um silencioso e concentrado trabalho ia sendo desmontado enquanto o espaço que servira para brincar ia se tornando, aos poucos, um espaço para *fazer uma atividade*, de novo uma sala de aula de educação infantil.

* * *

Uma pesquisa em modo João. O que um modo João diz do processo de pesquisar *como crianças se produzem ao produzirem matemática*? Parece que as pistas de tudo o que produzi vinham de lá, dos fragmentos de signos que vão se dispondo sem compor todo coerente, sem uma relação secreta que coubesse à pesquisa revelar. Se nada há a se revelar, tudo há de ser criado, inventado com esses fragmentos de signos que compõem um campo.

Virginia Kastrup (2007), ao discutir a raiz etimológica da palavra invenção, retoma sua origem latina *invenire*, que significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos.

Tal etimologia indica o caminho a ser seguido: a invenção não opera sob o signo da iluminação súbita, da instantaneidade. [...] A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado, com a matéria. (KASTRUP, 2007, p. 27).

É no sentido desse tateio, da composição no avesso do plano das formas visíveis que a brincadeira de João se coloca para mim como uma possibilidade de falar sobre os modos, os meios de fazer pesquisa. Quer dizer: como pensar essa pesquisa ao modo de João, como algo que se compromete com sua própria expansão, que tateia e rastreia os fluxos sugeridos por um grupo de crianças, por uma escola, por produções matemáticas?

João me faz pensar a trajetória dessa pesquisa em alguns aspectos. Primeiramente, pela composição entre brincar e fazer na produção de um brinquedo sua própria brincadeira. É que isso me sugere uma implicação com o processo que prescinde da possibilidade a priori de interpretar *o que o campo é* ou *o que ele quer dizer*. Se a primeira possibilidade levaria a uma ideia de pesquisa que aponta sempre para um domínio de idealidade e de identidade, a segunda levaria a uma interpretação que se afina com uma semiótica capaz de ler os sinais do campo, organizando-o e o

estratificando. De todo jeito, o que esses dois modos sugerem é que fazer pesquisa e fazer campo de pesquisa implicam num estancamento dos fluxos e dos movimentos, numa atenção que se fixa ora em invariantes, ora em estruturas de significados.

No rastro de João, que força a entrada em outras searas, pesquisar não se afina a uma imagem que se produzirá como representação do campo de pesquisa, mas aposta no movimento de pesquisa como a própria produção do/no/com o campo. Pesquisar é experimentar as conexões que vão abrindo o campo e que vão se abrindo no campo.

Mas as conexões ao infinito são apenas parte do pesquisar. Como fluxo, a expansão não se compromete com nada além de si mesma. Junto com tudo isso, há aquilo que afeta, que solicita pouso, uma lentificação do tempo para permanecer ali: apontar um dedo indicador e seguir os rastros disso que toma posse do corpo, da atenção, do pesquisar. Com isso, produzir linguagem para um ilegível, ouvidos para um inaudível, olhos para um invisível, corpos para um insondável. Permanecer com o que acontece para criar e sustentar um campo problemático: exercício de cultivo para evitar uma explicação, já que explicar é *ex plicare*, é desenrolar, abrir as dobras do mundo. Parece que explicar comunga com uma certa planificação que dá ao mundo uma inteligibilidade, uma racionalidade e uma representação. Mas a atenção ao que nos toma na pesquisa não seria, ao contrário de explicar, um habitar as dobras?

Leite e Camargo (2018) nos ajudam a pensar esses pousos, essas paradas ao dizerem da pesquisa como um movimento que dá visibilidade ao que acontece, ao que emerge do campo. Nesse sentido, dar visibilidade é tanto experimentar as conexões que se expandem como apontar o indicador e seguir os rastros daquilo que o campo solicita. Dar visibilidade: habitar as dobras do campo para, com o jogo de forças de sua constituição singular, sustentar um campo problemático que convoca o trabalho do pensamento.

Mas que trabalho do pensamento? O que pode o pensamento extrair do fluxo do que se dá no campo que não seja *ex plicare*, que não seja a evocação de uma imagem geral do que são a educação

infantil, a escola na sua relação com as crianças, o trabalho com matemática na infância, etc.? Zourabichvili dá uma pista quando lança a pergunta: “Será que podemos conceber um modo de conexão positiva do pensamento com o desconhecido ou com o não-pensado que dê conta do ato de pensar? Não se trata mais apenas de enunciar a exterioridade da conexão, *mas de produzir seu conceito.*” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 64-5, *grifo meu*). O que Zourabichvili parece anunciar é que o trabalho do pensamento numa pesquisa não é *ex plicare* os eventos de um campo determinado, mas, ao contrário, produzir o conceito que concerne à exterioridade do campo ou aquilo que do campo nos atinge como *um fora*. Por isso, pesquisar como⁵ brinca João: implicando-se com a heterogeneidade de um conjunto de pecinhas de montar, implicando-se com a heterogeneidade de um campo que não cessa de ressoar uma alteridade da brincadeira, da escola, da matemática, da educação matemática.

Pesquisar como brinca João e dar visibilidade ao que acontece também implica uma extração: a das conexões que se comprometem somente com sua própria expansão, o extrair um invento precário com e a partir de afetações que nos compõem em um campo de pesquisa. Pesquisar: produzir o conceito da conexão com o heterogêneo.

Talvez sejam essas as composições possíveis dessa pesquisa: investir no convívio com duas turmas bietárias de educação infantil e uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, para experimentar conexões com crianças e infância, apontar o dedo para rastros de

⁵ “Interpretar a palavra “como” à maneira de uma metáfora, ou propor uma analogia estrutural de relações [...] é não compreender nada do devir. A palavra “como” faz parte dessas palavras que mudam singularmente de sentido e de função a partir do momento em que as remetermos a hecceidades, a partir do momento em que fazemos delas expressões de devires, e não estados significados nem relações significantes.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 69-70). Assim, dizer de pesquisar como brinca João não instaura uma metáfora para a pesquisa ou uma analogia estrutural entre pesquisar e brincar, mas procura fazer ecoar uma força produtiva que, ao sair do domínio da brincadeira do menino, muda de dimensão para constituir-se pesquisa.

afetações que mapeiam, cartografam os modos pelos quais crianças se produzem ao produzirem matemática e extrair disso tudo inventos precários em forma de texto que digam de uma experiência da pesquisa, de um experimentar a pesquisa ou de uma pesquisa como experiência.

Uma pesquisa que transita entre pesquisa como experiência e cartografia, que transita entre a experiência que um João cartógrafo, seguidor de fluxos e extrator de formas precárias, nos provoca. Eis a aposta: uma discussão que vá da cartografia à experiência num movimento quase pendular, pensando as implicações dessas noções para o processo dessa pesquisa. Não mais a pergunta geral que traduz imediatamente os *modos* em termos de uma metodologia, mas a aposta em uma zona de indiscernibilidade entre o *modo* e a pesquisa, entre o *modo* e o texto, entre o *modo* e o *como*, entre o *modo* e os traços de singularidade do campo, entre o *modo* e o problema encarnado na pesquisa, entre o *modo* e o conceito, entre o *modo* e as crianças, entre o modo e a vida. Uma pesquisa em modo cartografia e em modo experiência: em modo João.

Como uma cartografia constitui um modo João de pesquisar? Apostando numa escrita que aponte para traços de singularidades produzidos no encontro com um coletivo de crianças. Como uma pesquisa como experiência constitui um modo João de pesquisar? Apostando num flerte com a exterioridade e com o perigo implicados na pesquisa com crianças.

Pesquisar em modo João: um modo que caminha entre o traçado de mapas e experiências. Mas, enfim, por que falar de cartografia e de experiência nessa pesquisa? Se o encontro com João implica a experiência, não seria suficiente falar de pesquisa como experiência? Ou, de outro lado, se a cartografia como método coloca o problema da experiência, não seria suficiente discutir cartografia como método? Enfim, o que uma pesquisa em modo João diz tem a dizer ao método cartográfico e à pesquisa como experiência?

Primeiramente, penso que uma pesquisa em modo João torce, desvia o sentido metodológico da cartografia e faz afirmar:

cartografar é, também, fazer funcionar um rizoma; é, também, um modo de habitar o mundo⁶. Descolada dos demais princípios de funcionamento do rizoma, a cartografia perde seu modo próprio de produção do real, de fazer o múltiplo; descolada do cultivo de um modo de habitar o mundo, ela perde um domínio pragmático de formação, que funciona para além e aquém do domínio estritamente científico.

Apesar disso, ao apostar no traçado de mapas e experiências, uma pesquisa em modo João se alia a um exercício que vem sendo feito pelos propositores da cartografia como método: o que diz respeito a seu modo de apresentação, a ideia das pistas. Produzir uma pista de pesquisa, por isso mesmo, exige sempre um trabalho que é duplo: traçar singularidades que já são efeito de um modo de fazer pesquisa, de se encontrar com crianças, matemáticas, escola, etc.; conjurar uma vontade de representação que tomaria a pista como algo dado, como uma conduta ou procedimento de pesquisa a serem replicados.

Pistas de uma pesquisa em modo João: efeitos da instauração de um pensar no pensamento que torcem a possibilidade de uma reconhecimento. Pesquisar, nesse sentido, não é tomar um conjunto de pistas já produzidas, nem eleger um subconjunto dessas pistas que estejam em maior afinidade com tal ou qual campo de pesquisa, mas, no limite, criar as pistas próprias de um campo, em um traçado de singularidades sem o qual há pouca diferença entre pistas e regras ou procedimentos de pesquisa.

É nesse sentido preciso que pesquisar em modo João se alia a uma cartografia: a ocupação é menos em seguir as pistas já

⁶ É preciso ter em conta que a cartografia não é um conceito imediatamente metodológico, apesar do amplo uso do assim chamado método da cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2013). A cartografia implica pelo menos mais duas dimensões conceituais: primeira, ela é um princípio de funcionamento do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011); segunda, ela implica um modo de habitar o mundo (DELEUZE, 2011; ROLNIK, 2006). As três dimensões conceituais da cartografia e suas relações com a pesquisa como experiência estão mais fartamente discutidas em Cammarota (2021).

produzidas sobre o método cartográfico do que em produzir os traços de singularidade que dizem respeito ao pesquisar com crianças. Por isso, esse texto não diz respeito à metodologia, mas ao modo de pesquisar com crianças e a um exercício singular de atualização do campo em texto, uma composição de mapas ao modo de João, seguindo uma linha ou outra com o dedo, uma linha ou um rastro de experiência. A seu modo, uma pesquisa em modo João faz reconectar a cartografia como método aos demais componentes: princípio de funcionamento do rizoma, um modo de habitar o mundo.

Uma pesquisa em modo João aposta em outros sentidos de experiência, trazidos à tona pela força dos acontecimentos, na produção de pistas com e a partir da experiência. No convívio com as crianças dessa pesquisa, os episódios que compuseram os fascículos da tese pediam passagem por constituírem pontos de ruptura com o habitual, com o familiar. Não se trata de uma boa vontade minha, mas de rompimentos com uma representação mansa e previsível que temos com relação ao que é um coletivo infantil, o trabalho com crianças na escola, as produções matemáticas. É esse o sentido do *ex* e do *periri* da experiência nessa pesquisa⁷: um contato com o fora no familiar, no habitual que colocam a imagem dogmática que temos das crianças, da matemática e da escola em perigo, à deriva. Tais episódios não deixam alternativa: é preciso ter com eles sem o recurso às imagens prévias. É isso que chamei, ao modo de uma pista, de primeiro rastro da experiência.

A segunda pista, o segundo rastro ou segundo traço de singularidade é o que diz da conexão da experiência com o desejo. Aqui, chegamos no limiar da própria experiência, no limiar em que a experiência, como o próprio desejo, não é outra coisa que não produção. Nesse limiar, a experiência talvez se transmute naquilo que Deleuze e Guattari chamam de experimentação.

⁷ Larrosa (2002) discute a raiz etimológica da palavra experiência, ligando *ex* à ideia de exterioridade e *periri* a perigo.

Fiquemos um pouco mais com isso. É que parece que a experimentação ajuda a efetuar um alargamento da própria ideia de experiência. Segundo Vinci (2018), a noção de experimentação aparece na obra de Deleuze – e também nas obras escritas com Guattari – de três modos distintos: o primeiro, em que está associada a uma aprendizagem que passa pela violência dos signos; o segundo, que passa por um acento vitalista, em que o corpo aparece definido por sua capacidade de ser afetado pelos signos na experimentação e o terceiro, em que aparece em oposição à interpretação. Esses modos de compreender a experimentação, embora tenham nuances, têm por um ponto comum: uma experimentação passa pelo inconsciente e é involuntária. (VINCI, 2018; LEMOS, 2019).

No sentido desse alargamento da experiência em experimentação, encontramos o terceiro e o quarto traços de singularidade do campo. O terceiro diz respeito à experiência de repetição com as crianças nessa pesquisa: uma repetição que não retorna ao Mesmo, mas que extrai uma diferença que vai constituir um convite virtual ao encontro com os signos, ao estilo de um “faça comigo”. Tal experiência parece dizer respeito também ao próprio ato de pesquisar: trata-se de afirmar a cada vez o “faça comigo”, ainda que sempre se corra o risco de cair no “faça como eu” e interromper os fluxos do desejo em favor de um modelo que nos habita clandestinamente. Dito de outro modo, essa terceira pista ou terceiro rastro de singularidade ajuda a pensar a dimensão formativa de pesquisar com crianças.

A quarta pista ou o quarto traço diz respeito à inversão do sentido clássico de intervenção: a força do ex e do periri nos episódios que compõem os fascículos da tese constitui involuntariamente uma intervenção na pesquisa, para além e aquém de toda intervenção intencional que se deu no sentido pesquisador–campo. Em meu caso, produzi com a professora do primeiro ano do ensino fundamental toda uma série de atividades de matemática para trabalhar com a turma ao longo do ano. Com e

apesar disso, muitos dos momentos mais interessantes da pesquisa se deram ao largo dessas atividades.

O quinto traço de singularidade ou rastro de experiência diz respeito à escrita como um relato de minorias. Ele leva para a escrita todo um exercício ético, estético e político que cava formatos e sentidos outros como elementos fundamentais da apresentação do texto de pesquisa. Esse é o exercício que tento fazer na escrita dos episódios que compõem os fascículos da tese.

Enfim, essas cinco pistas constituem aquilo que uma pesquisa em modo João tem a dizer à pesquisa como experiência: uma aposta que passa por pesquisar sem imagens prévias, de certo modo submetido ao campo, a suas exigências, suas singularidades, sua experimentação. Por isso, elas não configuram uma metodologia da pesquisa como experiência. Ao contrário, funcionam muito mais como um efeito do modo de pesquisar, de experimentar, algo que só pude escrever, com toda a precariedade que isso implica, *a posteriori* do convívio com as crianças. Como traços de singularidade, eles não comportam qualquer viés de necessidade: outras pesquisas com outros coletivos de crianças certamente se verão com outros modos. Não são, também, um conjunto exaustivo que definem o sentido da experiência ou da pesquisa como experiência.

Aliás, no limite, todos os episódios que compõem a tese funcionam como rastros de experiência e como traços de singularidades⁸. Eles desdobram, no entanto, outras discussões. É como se, em modo João, dispuséssemos os dedos sobre outras

⁸ A tese de Cammarota (2021) é uma composição não linear de quatro fascículos, chamados de fascículos de experiência. Cada um deles funciona segundo uma problemática, um traço de singularidade que aglutina um ou mais episódios do campo de pesquisa. O encontro com João compõe um fascículo que expõe o campo problemático de tese, apresentando a questão da pesquisa e seus desdobramentos para pensarmos a infância e educação matemática; outro fascículo aglutina o problema dos *modos* de fazer pesquisa, discutindo cartografia e experiência; outros dois fascículos permitem, a partir de episódios com crianças, produzir quatro proposições sobre educação matemática e discutir matemática como uma produção radical que abole os *a priori*, afirmando um devir-criança da matemática.

peças e nos colocássemos a percorrer outros caminhos, outras experimentações, outros perigos.

Fazimento: escavando imagens de experiências infantis⁹

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar *imagens*. Porque eu havia lido em algum lugar que as *imagens* eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das *imagens*. Eu já sabia também que as *imagens* possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as *imagens* para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar *imagens*. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando *imagens*. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora. (Adaptado de Escova - Manoel de Barros, 2008, p. 15).

O Grupo Imago¹⁰ vem escovando imagens há mais de 10 anos. Uma dessas escovações foi com a pesquisa *“Do outro lado da cerca:*

⁹ Esta seção é uma composição a partir da dissertação de Silva (2020). Diante das produções imagéticas e da perspectiva de pensar a pesquisa como experiência, esta dissertação propõe um convite a experimentações, sensações e deslocamentos, buscando pensar com as imagens, bricolagens, poesias, músicas, autores, fragmentos e trechos de relatos, experimentando as potências que emergem a partir destas e outras experiências do Imago. Nesse sentido, o trabalho pretende tecer subjetivações e inquietações com os espaços, os tempos e os corpos das crianças e infâncias no universo da Educação.

¹⁰ O termo Imago possui sua origem no latim e quer dizer Imagem, que nos auxilia a refletir sobre processos de produção de subjetividades na cultura contemporânea. O termo "mago" também nos remete à magia ou a quem faz a magia, o que se relaciona intrinsecamente às reflexões suscitadas pelo grupo referentes à busca por linhas de fuga frente às formas de controle exercidas na atualidade. O grupo é coordenado pelo Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite.

experiências com imagens, infância e educação. Reflexões e olhares para o desenvolvimento Infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças” que ocorreu em uma escola municipal de Educação Infantil do município de Rio Claro – SP, onde foram realizadas produções imagéticas (imagens e vídeos) de forma livre, por crianças de 3 a 5 anos.

As crianças e suas imagens nos fazem pensar e questionar os modos de fazer pesquisa. Elas provocam deslocamentos, vertigens e delírios. Convocam-nos a nos ligar com elas. São imagens que provocam e vazam de momentos seguros e controlados, de espaços, tempos e corpos seguros.

Durante as escovações na escola, somos deslocados a um outro olhar, a experimentar novas possibilidades de infâncias e reflexão, tem-se um envolvimento com as imagens, com as crianças, com as experiências. Há um povoamento por aquilo que emerge, aquilo que nos toca, que vaza.

Com crianças e produções imagéticas, a pesquisa vaza dos modelos acadêmicos já definidos e moldados, perde-se pelas espacialidades seguras e previstas, é viver a pesquisa, pesquisa viva, que caminha. É pensar com crianças, com infâncias, com imagens e sensações. “Não é criar um campo onde elas estão ali para serem analisadas, interpretadas, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que pensar. É demorar-se nisso.” (LEITE; CHISTÉ, 2015, p. 274). É entrar nas imagens, é entregar-se, ou como diz Larrosa (2010, p. 142), “é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar”.

São imagens e vídeos, que apresentam olhares desfocados, rápidos, curtos, distantes. Caminhos outros, caminhos incertos.

Caminhos insistentes, caminhos experiências, caminhos chãos, que nos apresentam as crianças por suas imagens. Não um caminho único e seguro, muitas vezes presente nas experiências científicas, mas o caminho criança, em que pesquisar se faz por experiência, por formas de experimentar. (LEITE; LEITE; CRISTOFOLETTI, 2017, p. 346).

CORPOCÂMERA

<https://www.youtube.com/watch?v=J5Em8Ty9eRw>



Em “*E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*” Masschelin traz com maestria a questão do caminhar e de uma educação do olhar, no sentido de um olhar mais atento e mais sensível. Segundo o autor,

A questão do caminhar não é que ele nos ofereceria uma visão (leitura) “melhor” ou uma visão mais completa, que nos permitiria transgredir os limites de nossa perspectiva, mas sim que ele nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência) enquanto a sua evidência nos comanda. Ele permite um olhar além de toda perspectiva, já que a perspectiva está presa a um ponto de vista no sentido de posição subjetiva, ou seja, exatamente a posição do sujeito em relação a um objeto/objetivo). Caminhar significa colocar essa posição em jogo, significa ex-posição, estar fora-de-posição. (MASSCHELEIN, 2008, p. 37).

No sentido de uma educação do olhar, Masschelein (2008, p. 36), na mesma obra, propõe *educar o olhar*, não como *educare* (ensinar), mas “*e-ducere, como conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora. E-ducar o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada [...], mas sim nos tornarmos atentos, significa prestar atenção*”, ou seja: “*e-ducar o olhar requer uma prática de pesquisa crítica que realize uma mudança prática em nós mesmos e no presente em que vivemos, e não uma fuga dele (em direção a um futuro melhor)*”. (MASSCHELEIN, 2008, p. 36).

Educar o olhar não no sentido de procurar por verdades, por achados de pesquisa, conhecimentos. Educar o olhar no sentido de deslocar-se, despertar-se, lançar-se, aventurar-se. Um caminhar por estradas, um olhar mais atento por entre as imagens, os vídeos

e a pesquisa, a “expor nossos limites e a nos expor aos limites”. (MASSSCHELEIN, 2008, p. 40). “Abrir nossos olhos é ver aquilo que é evidente, trata-se, como eu diria, de estar ou tornar-se atento ou exposto”. (MASSSCHELEIN, 2008, p. 37).

Leite (2018, p. 11), diz que

Nas produções realizadas pelas crianças verificamos que, para além de uma perspectiva de narrativas fílmicas, essas crianças oferecem um povoado de imagens que exige de nós uma educação do olhar, esta marcada não por certos modos pré-definidos de dizer e falar sobre os temas, mas sim, por incertezas e deslocamentos nos espaços onde sentidos e sensações se misturam.

Segundo com Leite (2011, p. 128), “pesquisar com crianças é um convite a educar o olhar, pesquisar com crianças é um convite às dúvidas de todas as certezas”.

Pesquisar com crianças e infância, então, é uma constante experiência de educar o olhar e de experienciar(te). Elas nos apresentam outros modos de vermos e nos relacionarmos com os mundos, com os corpos, com os tempos.

Nas experiências do Grupo Imago, nos estudos de Oliveira (2015) e no artigo “Pesquisa-experiência: relatos, corpos e acontecimentos”, de Leite e Oliveira (2019), pesquisar com crianças, infâncias e produções imagéticas é uma abertura a outros modos de pesquisar, é um convite a caminhar, a sentir. É um convite a um outro olhar, é pesquisar como experiência.

Temos chamado essas pesquisas de ‘relatos de minorias’, de pesquisa ‘menor’, pesquisa ‘infantil’ ou, mais especificamente, “pesquisa como experiência”. Esse modo de pesquisar se caracteriza por uma perspectiva orientada no sentido de dar visibilidade para aquilo que ‘acontece’, ‘emerge’ no próprio percurso da pesquisa e não busca analisar e/ou interpretar os dados coletados, mas sim criar um campo de experiências de pensamento com imagens, filmagens, infâncias, com crianças e professoras. (LEITE, 2018, p. 33).

Uma pesquisa que nos demanda escovar, experienciar, caminhar e pensar com as crianças e suas produções imagéticas, o que elas provocam, vazam, afetam e mobilizam.

<p>RODA(PÉ) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=niHt4A
dieBg">https://www.youtube.com/watch?v=niHt4A dieBg</p>	
---	--

Velocidades: pesquisa sem imagem

Em *Diferença e repetição*, Deleuze (2006) afirma que o pensar não é inato e não tem caminho reto ou natural, mas é radicalmente produzido, ao ponto de reivindicar para a atividade filosófica um pensamento sem imagem que trace a diferença no seio do pensamento e da imagem dogmática que se faz dele: rachar a imagem dogmática, rachar o pensamento. Não por acaso o tema de uma nova imagem do pensamento ou um pensamento sem imagem apareçam em distintos momentos de sua obra, como *Nietzsche e a Filosofia* (DELEUZE, 2018) ou *Proust e os signos* (DELEUZE, 2022).

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. (DELEUZE, 2022, p. 93)

Três pesquisas e um plano comum: infância, um signo, objeto de um encontro que força a pensar. Infância, um plano comum que violenta o pensamento, violenta os modos canônicos, as

prescrições, os protocolos. Infância, signo que nos faz estender a questão da imagem do pensamento de Deleuze para, no âmbito da Educação, nos perguntarmos: como, em Educação, nascem as pesquisas? De que encontros contingentes, com que modos e métodos? Enfim, se o signo infância, nosso plano comum, atua para fazer fugir as expectativas que temos ao produzir pesquisa, para fazer fugir nossos pressupostos acerca do fazer pesquisa, não seria mais acertado produzir uma nova imagem da pesquisa ou uma pesquisa sem imagem, quer dizer, sem pressupostos?

Nos perguntamos, no âmbito da Educação, como produzir pesquisas sem imagens, ou seja, aquelas em que os modos de fazer não se coloquem de antemão ao acontecimento da pesquisa: rachar as imagens, rachar a pesquisa. Rachar a pesquisa, um modo: crianças que produzem... imagens! Podem as imagens produzidas por crianças – produção de uma relação com os aparatos técnicos de câmeras, zoom, foco, sons e seus efeitos em fotografias e vídeos irreconhecíveis para um adulto em termos de intencionalidade das crianças – fazer fugir a imagem dogmática que temos da própria imagem, da própria criança, dos relatos de pesquisa com crianças?

Rachar a pesquisa, outro modo: relatos de minorias que afirmam outros modos de escrita de pesquisas em educação. Rachar as imagens, um modo: desterritorialização do espaço estriado nas imagens constituindo geografias de mundos por vir, infantis.

Rachar a pesquisa, ainda em outro modo: crianças que produzem... matemática! Podem as produções das crianças afirmarem matemática como uma invenção humana radical que abole os estratos a priori? Que pistas uma cartografia de nascedouros de matemáticas nos dá para pensarmos a pesquisa em educação?

Uma pesquisa sem imagem: exercícios outros de um rigor que já não se orienta por outra coisa que não o trabalho de explicar, desenvolver, decifrar, traduzir signos. Em outras palavras: *vale tudo, mas não vale qualquer coisa*. O rigor diz do processo de criar modos de pesquisar que afirmem a vida viva, em expansão no

próprio campo – vale tudo. Vida viva de experimentações que só acontecem na implicação de pesquisadores com campo, de modo a traduzir as singularidades que ali se afirmam, e não um conjunto *a priori* de conceitos, teorias e protocolos – não vale qualquer coisa.

Rachar as imagens, um meio: metodologia não é um ponto obrigatório da escrita de um projeto ou do fazimento de uma pesquisa. Metodologia como meio, um meio, singular, inventivo: entre relatos de minorias, geo-grafias de outros mundos, devires-criança da matemática... quantos elementos mais? Uma aposta: o meio, “[...] o lugar onde as coisas adquirem velocidade.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49), onde uma imagem dogmática da pesquisa em educação adquire velocidade, desterritorializa estratos. Uma pesquisa em educação sem imagens.

Referências

BARBOSA, M. B.; OLIVEIRA, L. P.; RIGATO, P.; LEITE, C. D. P. Entre Percursos, Infâncias e Imagens: a Produção da Pesquisa enquanto Experiência. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** (CURITIBA. ONLINE), v. 14, p. 105-117, 2019.

BARBOSA, Mariana de Barros. **Infância, imagem e patologização: por entre cartas e escritas de si**. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2018.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

CABRAL, Leda Ferreira. **Experiências educativas com professores de matemática: imagem-formação-fissuras**. 2018. 115 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2018.

CAMMAROTA, Giovani. **Fascículos de experiências**: rastros de um estudo com crianças e matemáticas, inventividade e cultura ou pesquisar em modo João. 2021. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Campus Rio Claro, Rio Claro, 2021.

CHISTÉ, B. S. **Infância, Imagens e Vertigens**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2015a.

CHISTÉ, Bianca Santos. **Devir-criança da matemática**: experiências infantis imagéticas. 2015. 106 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2015b.

CHRISTOFOLETTI, Rafael. **Psicologia, formas de governo e formação**: narrativas e(m) travessias. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem. In: DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011b. p. 83-90.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, volume 1. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 17-49.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, volume 4. São Paulo: Editora 34, 2012. Volume 4.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 19, p. 20-28, abr. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003>.

LEITE, C. D. Por Entre Linhas e Experimentações Estéticas com Cotidianos Escolares: resistências e produções de mundos. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, p. 1-12, 2023.

LEITE, C. D. P. **Infância, Experiência e Tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, C. D. P. **Infância, Experiência e Tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011.

LEITE, C. D. P.; LEITE, A. R. I. P.; CHRISTOFOLETTI, R. **Infâncias, Olhares e Montagens**: experiências e pesquisas com crianças e educação. ETD- Educação Temática Digital. Campinas, v. 19, n. 2, p. 338-359, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1342>. Acesso em: 04 mar. 2024.

LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, L. P. **Pesquisa-experiência**: relatos, corpos e acontecimentos. Revista Digital do LAV, Santa Maria, v. 12, n. 3, p. 134-152, set./dez. 2019.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Imagem, corpo, espaço e tempo**: Devir-criança e desenvolvimento infantil. Relatório (Pós-Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2018.

LEITE, César Donizetti Pereira; OLIVEIRA, Luana Priscila de. Pesquisa-experiência: relatos, corpos e acontecimentos. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 12, n. 3, p. 153-171, dez. 2019.

LEITE, César Donizetti; CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. Infância, imagem e formação docente: entre experiências, saberes e poderes na educação infantil. **Childhood & Philosophy**, [S.L.], v. 14, n. 30, p. 277-296, maio/2018. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/childphilo.2018.32042>.

LEMOS, Frederico. Experimentação, aprendizagem e prudência: Deleuze e Guattari leem Carlos Castañeda. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, São Luís, v. 6, n. 2, p. 276-299, jul. 2019.

MASSCHELEIN, Jean. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-47, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em: 04 mar. 2024.

OLIVEIRA, Luana Priscila de. **Relatórios de minorias com crianças e imagens**: contornos de uma pesquisa margarida. 2015. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia. Editorial Dossiê cartografia: pistas do método da cartografia – volume II. **Fractal**: Revista de Psicologia, Niterói, v. 25, n. 2, p. 217-220, ago. 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze. **Sofia**, Vitória, v. 7, n. 2, p. 322-342, jul. 2018.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2016.

O diagnóstico, a instituição escolar e a psicologia: um círculo vicioso tranquilizador

Íria Bonfim Gaviolli
Mariana de Barros Barbosa
Rafael Cristofolletti

Dani é uma criança que não sabe andar de bicicleta. Todas as outras crianças do seu bairro já andam de bicicleta; os da sua escola já andam de bicicleta; os da sua idade já andam de bicicleta. Foi chamado um psicólogo para que estude seu caso. Fez uma investigação, realizou alguns testes (coordenação motora, força, equilíbrio e muitos outros; falou com seus pais, com seus professores, com seus vizinhos e com seus colegas de classe) e chegou a uma conclusão: esta criança tem um problema, tem dificuldades para andar de bicicleta. Dani é disbiciclético. Agora podemos ficar tranquilos, pois já temos um diagnóstico. Agora temos a explicação: o garoto não anda de bicicleta porque é disbiciclético e é disbiciclético porque não anda de bicicleta. **Um círculo vicioso tranquilizador.** Pesquisando no dicionário, diríamos que estamos diante de uma tautologia, uma definição circular. “Por qué la adormidera duerme? La adormidera duerme porque tiene poder dormitivo”. Pouco importa, porque o diagnóstico, a classificação, exime de responsabilidade aqueles que rodeiam Dani. Todo o peso passa para as costas da criança. Pouco podemos fazer. O garoto é disbiciclético! O problema é dele. A culpa é dele. Nasceu assim. O que podemos fazer? (RODRIGUEZ, 2009, grifo nosso).

Nos últimos anos o aumento de diagnósticos associados a transtornos globais do desenvolvimento e transtornos de aprendizagem é uma realidade cada vez mais comum, sobretudo no cenário educacional. Numa busca rápida na internet é possível encontrar inúmeras reportagens que atestam esse crescimento: “Dislexia: transtorno de aprendizagem afeta mais de 10 milhões de

brasileiros”¹; “TDAH atinge uma em cada 20 crianças; saiba a forma correta de fazer o diagnóstico”²; “Números de alunos com autismo em escolas comuns cresce 37% em um ano; aprendizado ainda é desafio”³; “Déficit de atenção: até 5% das crianças no mundo tem TDAH”⁴; “Transtornos de Déficit de Atenção atinge entre 3% e 5% das crianças no mundo”⁵; “Cerca de 2 milhões de pessoas vivem com o autismo no Brasil”⁶. Vivemos uma epidemia de diagnósticos. Allen Frances, psiquiatra americano que liderou o desenvolvimento da quarta edição do Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Transtornos Mentais (DSM), já afirmava: “[...] não previmos nem evitamos três novas falsas epidemias de distúrbios mentais em crianças – o autismo, o déficit de atenção e o transtorno bipolar. E não fizemos nada para conter a galopante inflação diagnóstica que já estava expandindo a fronteira da psiquiatria muito além de sua competência” (FRANCES, 2016, p. 14).

O documento mencionado acima, o DSM, conhecido como a “bíblia da psiquiatria”, foi criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) e trata-se de um documento utilizado pela medicina que elenca, classifica e nomeia “sintomas” e “doenças”. Em sua primeira versão, em 1952, ele trazia 106 categorias de desordens mentais. Atualmente, na sua quinta versão, constam 306

¹ Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/noticias/jornal-da-band/ultimas/dislexia-transtorno-de-aprendizagem-afeta-mais-de-10-milhoes-de-brasileiros-16473571>. Acesso em 18 out. 2023.

² Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/quadros/tudo-ao-mesmo-tempo/noticia/2021/09/26/tdah-atinge-uma-em-cada-20-criancas-saiba-a-forma-correta-de-fazer-o-diagnostico.ghtml>. Acesso em 18 out. 2023.

³ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/02/numero-de-alunos-com-autismo-em-escolas-comuns-cresce-37percent-em-um-ano-aprendizagem-ainda-e-desafio.ghtml>. Acesso em 18 out. 2023.

⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/2019/07/02/deficit-de-atencao-ate-5percent-das-criancas-no-mundo-tem-tdah.ghtml>. Acesso em 18 out. 2023.

⁵ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/transtorno-de-deficit-de-atencao-atinge-entre-3-e-5-das-criancas-no-mundo/>. Acesso em 18 out. 2023.

⁶ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/04/4997766-cerca-de-2-milhoes-de-pessoas-vivem-com-o-autismo-no-brasil.html>. Acesso em 18 out. 2023.

classificações (MOYSÉS; COLLARES, 2013). Esse manual apresenta-se cada vez mais completo no sentido de classificar e categorizar as emoções e sentimentos humanos por um viés predominantemente organicista e biológico. Na sua última edição, por exemplo, passam a ser classificadas como transtornos: a tensão pré-menstrual, classificada como Síndrome Pré Menstrual e Transtorno Disfórico e a disforia de gênero, com destaque para a classificação de brincadeiras infantis no quadro de características diagnósticas.

Diversos estudos revelam que a prática médica, pautada, exclusivamente, nas classificações e categorizações previstas no DSM, tem sido o principal meio de enfrentamento com vistas a corrigir todas as condutas e modos de ser e agir que escapam do considerado ideal ou normal (PATTO, 1990; MOYSÉS; COLLARES, 2013; CABRAL, 2016; BARBOSA, 2018). Com isso, temos visto uma avalanche de diagnósticos que revelam “patologias” e, como consequência, muitas pessoas acabam sendo medicadas. Nesse sentido, Souza (2016, p. 63) afirma que a prática da medicalização é

[...] atribuir ao indivíduo questões que estão para além dele e que precisariam ser resolvidas, modificadas, revisadas em outros âmbitos, por serem atinentes ao campo das políticas públicas, da cultura, da sociedade. Essas questões são transformadas em patologias, distúrbios ou transtornos de cunho pessoal ou familiar [...].

Nesse sentido, temos percebido que a cada edição do DSM mais e mais condutas e traços de singularidades são incluídos como sintomas e patologias, criando, assim, classificações e categorizações de tudo e todos, não deixando que nada nem ninguém escape. Por sua vez, essa visão mais inclinada para o biológico tende a centrar a constituição da vida somente através de seu aspecto orgânico e genético, ignorando, de certa forma, a dimensão da vida em sua condição sócio-histórica e a subjetividade de cada sujeito. Nessa mesma linha Oliveira (2013, p.87) destaca que

[...] a perspectiva científica de compreender o mundo físico estendeu-se ao mundo social e às relações humanas, produzindo não só modos

supostamente científicos de compreensão destes, como criando, a partir disso, padrões de normalidade física, psíquica, comportamental e social, dogmaticamente considerados, legitimando, com isso, a percepção de tudo aquilo que não se encaixa nos padrões como erro ou desvio.

Nesse interim, o campo médico, especificamente com a área da psiquiatria enquanto um espaço de saber reconhecido e legitimado, reserva-se o direito de circunscrever o que é normal e o que é patológico, ignorando, na maioria dos casos, contextos socioeconômicos, subjetividades e a limitação de seus discursos.

Diante desse cenário, temos visto cada vez mais a circulação desses discursos, isto é, de um lugar que circunscreve e naturaliza a concepção da vida em função do normal e do patológico, no ambiente educacional. No contexto do Brasil, por exemplo, com a virada do século XIX para o século XX, saúde e educação passaram a caminhar juntas. Segundo Bautheney (2011, p. 158), algumas práticas recorrentes ainda hoje no universo escolar são sustentadas pelas marcas de políticas higienistas que subsidiaram a parceria entre saúde e educação no cenário brasileiro. Para a autora, ao encaminhar um aluno para um profissional “psi”, por exemplo, seja por razões de rendimento do processo de aprendizagem, seja no que se refere a interação com colegas e professores, seja a partir de preconceitos, “parte-se do princípio de que esse sujeito não está agindo ou não agirá [...] conforme os modelos esperados para uma performance na escola”. É no encaminhamento desse sujeito identificado com comportamentos desviantes para um profissional “psi” que se legitima a leitura dos fenômenos que atravessam uma sala de aula pelo viés médico e psicológico.

Nesse sentido, a autora destaca que o fato de as dificuldades encontradas pelos alunos serem associadas a problemas de saúde, seus fracassos serem associados a rótulos (hiperativo, disléxico, deficiente) e as palavras dos médicos e profissionais “psi” ocuparem um lugar privilegiado no imaginário dos professores, mostra que o processo escolar foi reduzido a “uma noção de desenvolvimento de capacidades/habilidades (psico)maturacionais medidas por índices de desempenho” (BAUTHENEY, 2011, p. 198). Segundo ela, a

associação do discurso da saúde ao da educação, atribui a proposta pedagógica um estigma “psi”, isto é, um regime de diagnóstico, prevenção e tratamento para todos os comportamentos considerados anormais.

Assim, com a realidade do aumento no número de diagnósticos orientados por uma visão estritamente orgânica e genética da vida, tem-se na escola o lugar ideal para a reprodução de um “círculo vicioso tranquilizador” de diagnósticos, um espaço para a classificação e a identificação de tudo e todos.

(Des)encontros na/com a escola

Não é por acaso que a realidade do diagnóstico permeia o espaço da escola. Em nome de uma organização de nossa sociedade e com vistas ao futuro dela, a instituição escolar foi criada e em seu interior foram-se produzindo discursos e técnicas que nos revelam um poder-saber para a disciplinarização dos corpos. Segundo Foucault (2009), uma das funções da disciplina é a maximização do tempo, podendo ser visto na prática pedagógica, por exemplo, com a divisão em séries graduais, evolutivas e lineares. Com isso, cada corpo-série deve estar registrado em uma temporalidade correspondendo a determinados saberes que devem ser aprendidos, não sendo possível passar para o próximo nível/série sem que aqueles saberes estejam adequadamente completos e interiorizados. Notamos aqui que esta separação seriada permite um exercício de poder tanto no individual, com a identificação dos corpos que faltam, que provocam desordem e não aprendem conforme o esperado, quanto no coletivo para que este continue a funcionar adequadamente.

Ainda conforme exposto por Foucault (2009), o poder disciplinar combina três técnicas: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. Em relação ao olhar hierárquico podemos notar que até mesmo a arquitetura da escola é organizada de modo que se possa vigiar, “controlar” o que acontece lá dentro. As salas da direção e coordenação, por exemplo, geralmente são colocadas em pontos

estratégicos nos prédios, nas salas de aula os alunos são enfileirados e o professor ocupa a frente da sala o que possibilita ver tudo que acontece e facilmente identificar alguma desordem.

A sanção normalizadora corresponde a uma maneira de punir/penalizar tudo aquilo que escapa do considerado ideal, ela tem a função de reduzir os desvios hierarquizando os sujeitos em “bons” e “maus”. Mas, mais do que punir é interessante e necessário despertar nos sujeitos o desejo de serem bons e recompensados pois, isto fará com que eles mesmos queiram se esforçar para atingir o desejado.

Já o exame combina o olhar hierárquico com a sanção normalizadora, fazendo a individualidade entrar no campo documental no qual se registra cada detalhe e minucia que se constituiu naquele corpo. Nele o examinado se torna cada vez mais visível aos olhos do examinador que consegue mesmo de longe exercer seu poder e capturar o sujeito num mecanismo de subjetivação e atribuir a este uma identidade.

Associado a essas funções do poder disciplinar entendemos que o espaço da escola, tal como se apresenta, caracteriza-se como o espaço ideal para a produção de rostidades (DELEUZE; GUATARRI, 1996), ou seja, como um espaço que permite e possibilita as nomeações e identificações e que encadeia processos de significação. Rostidade aqui não deve ser entendida como um rosto, mas, trata-se de um conceito que atua em dois eixos, um de significação e outro de subjetivação, sendo que o primeiro remete sempre a um nomear, a uma atribuição de sentido e explicação, enquanto o segundo depende diretamente desse primeiro, no sentido que é a partir da atribuição de um significado, de um sentido que será possível determinar um processo de subjetivação, e, portanto, uma maneira de se lidar com essa rostidade. Nesse sentido, à medida que a instituição escolar passa a operar numa lógica de produção de rostidades, vão sendo produzidas zonas de frequência e de identidades, projetando um cenário que opera sempre por binarização.

Exemplo: como se produz toda população de hiperativos? A escola capta o desvio da rostidade, binarismo segregador: o aluno não presta atenção; o aluno não para quieto; o aluno perturba. O professor suspeita de algo que soube por outra rostidade significante: é déficit de atenção, hiperatividade, é TDAH – transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Rostidade reduzida à sigla, reduzida às expectativas condizentes com a patologia. A gestão da escola ciente do caso vai gerir a rostidade: quais energias maquínicas são convocadas? A do especialista? A do pedagogo? A do teste? Ou então, convoca-se a família. Imprime-se nela o rosto transtornado. A família convoca o saber especializado, já não se trata de impressão, uma rostidade agora é tatuada – o médico receita “ritalina”. O aluno não volta para a escola como aluno, mas como doente; está normalizado numa população doentia, tratada, controlada; sua sintaxe de rostidade possui, doravante, outra codificação – suas relações de concordância, de subordinação, de ordem, como pressupõe toda sintaxe vai devolvê-lo para sociedade com outro rosto: o rosto rostificado da normalização. Agora, sim, o aluno é capaz de prestar atenção, acompanha melhor a aula (CARVALHO, 2013, p. 20).

Diante deste cenário não seria equivocado afirmar que pensar a escola nesses moldes, isto é, como espaço que cria as condições para o olhar hierárquico, sanções normalizadores, exames e produções de rostidades, contribuem fortemente para a criação e o estabelecimento de padrões, modos de ser e de fazer, identificando em todos aqueles que escapam a essa disciplina, um problema, um desvio, um déficit.

Não livra ninguém
Todo mundo tem remela
Quando acorda às seis da matina
Teve escarlatina
Ou tem febre amarela
Só a bailarina que não tem

Medo de subir, gente
Medo de cair, gente
Medo de vertigem
Quem não tem
(BUARQUE; LOBO, 1982)

Nessa lógica, acabam por massacrar as subjetividades e as idiosincrasias do micro. Com isso, predomina no espaço escolar uma concepção de educação não como formação ou constituição de si, mas como tutela, na qual o sujeito precisa ser guiado tendo em vista a sua preparação e aquisição de habilidade e competências para ocupar determinada função na sociedade e no mundo do trabalho.

Nesse sentido podemos dizer que o ambiente escolar não é democrático, pois opera com uma visão representativa de sujeito, de núcleo familiar e cultural, e, com isso, os sujeitos que não se enquadram neste padrão tendem a serem considerados como deficientes; deficiência aqui entendida majoritariamente como falta, ou seja, o sujeito não é porque lhe falta algo, e lhe falta algo porque simplesmente ele não corresponde ao que se espera e se “recusa” a se submeter a padrões e a ocupar e viver o mundo do modo que foi pré-determinado. A esta falta foi sendo atribuído então um status de doença restringindo o não aprender e o não se comportar somente a questões neurológicas e fisiológicas que se encontram no corpo daquele sujeito, transformando, assim, as adversidades que são originárias de diversos contextos políticos, sociais e culturais em problemas individuais.

Dos (Des)Encontros na/com a escola às possibilidades de pensar os sujeitos para além da rostidade do diagnóstico

É partindo dessa realidade, ou seja, assumindo a escola como lugar de funcionamento de uma lógica de classificação e categorização de seus sujeitos, que tem servido para a manutenção de um círculo viciante tranquilizador de diagnósticos, que propomos tencionar certos modos de subjetivação que se constituem na/com a instituição escolar. Para isso, serão consideradas as pesquisas realizadas por Barbosa (2018), Gaviolli (2019; 2020) e Christofolletti (2017).

Barbosa (2018) nos convida a refletir sobre como a concepção de aprendizagem aliada a uma perspectiva de etapas de desenvolvimento tem contribuído fortemente para a construção de

campos identitários. Nessa mesma direção, a autora também problematiza que todos aqueles que escapam a esses padrões esperados, tanto com relação a aprendizagem quanto em relação ao comportamento, tendem a serem considerados como portadores de algum tipo de deficiência, transtorno ou dificuldade para aprender e, como consequência, acabam sendo medicalizados, tornando-se está a principal forma de “tratamento” dessas chamadas patologias. Como meio de dar forma a essa pesquisa, a autora organiza uma troca de cartas com professores da Educação Básica, um psicólogo e uma professora que atua no Ensino Superior, onde podem ser vistos diferentes concepções em relação aos processos de patologização e medicalização que atravessam estes espaços e relações.

Destacaremos aqui uma cena vivida durante a pesquisa de Barbosa (2018): em uma sala de aula do terceiro ano havia uma menina que, de fato, era mais agitada que as outras crianças, ela sempre estava fazendo perguntas ou observações em relação a algo que havia sido dito; seus colegas, por sua vez, estavam sempre interrompendo-a, respondendo ríspidamente, não valorizando e ignorando aquilo que estava sendo dito por ela. Em todos os momentos que ela tentava dizer algo era prontamente e até grosseiramente contida pelos colegas. Às vezes, quando ela passava entre as carteiras, percebia-se que os demais alunos se afastavam dela e lançavam olhares de desprezo. Por algumas vezes ela pediu que parassem de fazer aquilo, mas os demais alunos diziam não gostar dela e que ela batia neles. Nesse momento ela justificou essa atitude dizendo que ficava irritada e nervosa com o que eles costumavam fazer para ela. Na concepção de Barbosa (2018), a menina se comportava de tal maneira pois era a única forma que conseguia lidar com a situação. Para a autora, situações como essa nos convidam a refletir sobre o quanto a diferença tem sido vista como inferioridade, como algo contagioso e perigoso (talvez uma doença?), que deve ser evitado e contido para que se mantenha a ordem.

Barbosa (2018), através de situações como essa e da experiência com as cartas, nos convida, por meio de uma partilha

do sensível, a refletir o quanto nós, enquanto sujeito, muitas vezes de forma naturalizada acabamos produzindo e reproduzindo no cotidiano escolar relações de poder-saber gerando processos de subjetivação e individualização. Nesse contexto, a autora propõe pensar a deficiência e a diferença não como falta, mas como potência, como possibilidade de criação do novo, inventando, assim, sempre modos outros de vida possíveis.

A partir do trabalho desenvolvido por Gaviolli (2019; 2020) é possível tensionar algumas questões relacionadas a diagnósticos, Políticas Públicas de Inclusão e a rostidades atribuídas aos sujeitos autistas. Mais especificamente em relação a esse último tema, a autora propõe algumas problematizações no que se refere a algumas identidades produzidas para esses sujeitos. Para isso ela recorre a duas perspectivas distintas da psiquiatria. Na primeira, a autora apresenta uma concepção desde esse campo de saber que corrobora com o entendimento do sujeito autista segundo a visão do DSM, enquanto na segunda é exposta uma perspectiva que entende o autismo como o resultado de uma construção social e de relações de poder. Com isso, Gaviolli (2020) busca apresentar o sujeito, o qual é significante da rostidade autista, como o resultado de relações de poder-saber, como produto de técnicas disciplinares imerso em uma sociedade e um ambiente educacional que opera desde a lógica da classificação e do binarismo normal x patológico. Entendido dessa maneira, a rostidade do sujeito autista só pode existir pois é fruto de toda uma prática discursiva que define suas características e seus comportamentos.

Já Rafael (2017) problematiza o papel da psicologia no campo das políticas públicas no Brasil, sobretudo, tendo como pano de fundo esses processos de medicalização da vida. No campo da Educação, a Psicologia tem sido recorrentemente acionada como “saída” para dificuldades de aprendizagem ou de comportamento das crianças na escola, sendo, por vezes, colocada, ao lado da medicina como tábua de salvação para os “problemas” da escola.

Ainda no século XVIII, mesmo antes de sua regulamentação (em 1962), a Faculdade de Medicina na Bahia já congregava estudos

de temas psicológicos com forte ligação com a Medicina e perspectivas higienistas na saúde e na educação.

Guarido (2015) aponta que a constituição da instituição educacional é expressão da própria constituição moderna da infância. Essa infância, compreendida como um tempo particular da constituição humano; um tempo de preparo e prevenção para a produção de indivíduos capazes para o trabalho e saudáveis do ponto de vista psíquico para participarem do social, abre-se como um importante investimento de um conjunto de especialidades que se consolidam como capazes de orientar a educação das crianças.

Nessa relação, é importante destacar que a ciência médica emerge como um discurso que compõe estratégias políticas de gestão da vida. Formas de viver, o cultivo da saúde, os domínios sobre a sexualidade são objetos do biopoder.

Algo do que se coloca em jogo nos estudos sobre o biopoder é a ideia da vida como um valor e do controle para a saúde como uma conduta moral. A garantia de um comportamento para a saúde ultrapassa a noção da saúde do indivíduo, pois engaja na manutenção da saúde no espaço coletivo, moralizando as condutas em torno do governo de si e dos hábitos em geral. E mais: a medicalização da vida se apresenta na gestão que o homem, a partir da modernidade, faz de sua saúde, de seu bem estar, bem como de seu comportamento e das representações de si mesmo (GUARIDO, 2015, p. 34).

A despeito dessas relações com a medicina, na década de 1970 a Psicologia passa a sustentar uma postura mais crítica e preocupada com a realidade do país. Um compromisso social. Contudo, questiona-se em que medida esse compromisso social da psicologia, ainda muito candente na atualidade, não se configura como uma nova forma de governo da conduta dos homens, na medida em que traz uma visão de mundo e propostas idealizadas e pré-determinadas.

Foucault constata que a função torna-se discurso e controle de todos os sistemas disciplinares; dos esquemas de individualização, normalização e sujeição dos indivíduos nos sistemas disciplinares,

mas não problematizou essa assunção do compromisso social da Psicologia no Brasil.

Contudo, mesmo com a assunção dessa nova perspectiva do compromisso social da psicologia em grande medida adotada no Brasil nos últimos anos, perdura uma postura de governamentalidade, uma estratégia de governo da conduta dos homens, na medida em que traz uma visão de mundo e propostas idealizadas e pré-determinadas.

*

A partir dos trabalhos aqui mencionados tem-se a possibilidade de discutir que categorias e classificações só existem, pois elas encontram seu espaço no interior de um conhecimento. Neste sentido, os transtornos globais de desenvolvimento, como por exemplo o Transtorno do Espectro Autista (TEA), são construções sociais que encontraram espaço em um domínio do conhecimento. Nesse contexto, o sujeito é produto de um exame de camadas de práticas discursivas e não discursivas, de variados saberes e poderes que o constituíram amalgamadas aos discursos da saúde e da educação.

Visto dessa maneira, o que se pode chamar de indivíduo é o efeito produzido pelas técnicas de poderes disciplinares (a vigilância ininterrupta, as práticas individualizantes, o registro contínuo) (Foucault, 2006). É na medida em que essas técnicas enquadram um corpo assujeitado e conseguem extrair dele uma psiquê, que o indivíduo se constitui: “é na medida em que a instância normalizadora distribui, exclui, retoma sem cessar esse corpo-psyque que o indivíduo se caracteriza” (Foucault, 2006, p. 70). No contexto do presente texto, e na medida em que uma instância normalizadora, seja o DSM, a psicologia, o entrelaçamento entre educação e saúde, a reprodução de um círculo vicioso tranquilizado no ambiente escolar, distribui, exclui e retoma sem cessar esse corpo, que o indivíduo se caracteriza. Assim, só é possível falar de um sujeito diagnosticado e

patologizado, pois seu corpo já é o resultado de uma subjetivação. Nas palavras de Foucault:

Logo não há que querer desfazer as hierarquias, as coerções, as proibições, para valorizar o indivíduo, como se o indivíduo fosse algo que existe em todas as relações de poder, que preexiste às relações de poder e sobre o qual pesam indevidamente as relações de poder. Na verdade, o indivíduo é o resultado de algo que lhe é anterior e que é esse mecanismo, todos esses procedimentos que vinculam o poder político ao corpo. E porque o corpo foi ‘subjetivado’, isto é, porque a função-sujeito fixou-se nele, é porque ele foi psicologizado, porque foi normalizado, é por causa disso que apareceu algo como o indivíduo, a propósito do qual se pode falar, se pode elaborar discursos, se pode tentar fundar ciências (FOUCAULT, 2006, p. 70).

Caminhos possíveis

Procuramos aqui, a partir da problemática inicial do aumento de diagnósticos, evidenciar o predomínio de uma lógica que preza por um entendimento da vida pautado, exclusivamente no biológico e no genético, bem como a sua incorporação e naturalização na instituição escolar, favorecendo a constituição de campos identitários que circunscrevem o que seria normal ou patológico, excluindo, assim, a iminência de elasticidades outras que a vida demanda.

Também, assumimos a realidade da instituição escolar, sobretudo a partir das pesquisas realizadas por Barbosa (2018) e Gaviolli (2019), como um lugar que subjetiva e insere o sujeito numa lógica binária, para pensar que categorias e classificações reproduzidas nesse contexto só existem pois se encontram no interior de um conhecimento que levou a criação de diversos campos de saberes relacionados as didática, as metodologias, as pedagogia, as sociologia, as psicologias, entre outros, os quais produzem discursos que se tornam verdades e passam a ditar formas de ser, de se desenvolver, de se comportar, enfim, formas de se viver.

O confronto e o enfrentamento dessa realidade é um desafio que a educação na contemporaneidade possui: aprender a lidar

com as diferenças como uma afirmação positiva da vida para que elas se apresentem como são, fazem parte dos nossos desafios. Nesse sentido, se faz necessário uma rearticulação da educação, na qual essa não seja vista com um fim pré-determinado e consolidado, fechando-se em si mesma, mas, como constituição e formação de si, como abertura, como um lugar de trocas, experiência e criação de mundos possíveis.

Educar, nessas circunstâncias, é atitude experimental capaz de ir além do que o mundo nos apresenta e a que nos destina. Entendido mundo como as condições materiais e sociais para se viver, educar, assim, é ir além do mundo; é produzir outros mundos; é resistir aos consensos que pavimentam as convicções que funcionam como tapa-olhos a anunciar que outros mundos, outras formas de viver, de se relacionar e de se conceber a vida [...] são possíveis (CARVALHO, 2022, p. 20).

Assim, como um primeiro enfrentamento podemos questionar: de que maneira lidar com a instituição escolar enquanto esse espaço de manutenção e reprodução de um círculo vicioso tranquilizador de diagnósticos?

Referências

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Tradução de Maria Inês Correa Nascimento. et al. Porto Alegre: Artmed, 2014. Tradução de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

BARBOSA, Mariana de Barros. **Infância, aprendizagem e patologização: por entre cartas e escritas de si**. 2018.83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2018.

BAUTHENEY, Katia Cristina Silva Forli. **Transtorno de aprendizagem: quando “ir mal na escola” torna-se um problema**

médico e/ou psicológico. 2011. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BUARQUE, C.; LOBO, E. (1982). **Ciranda da Bailarina**. Disponível em: < <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/85948/> >. Acesso em: 13 jan. 2018.

CABRAL, Cláudio Orlando Gamarano. Entre Xaropes, Baleias e TDAHs: a escola e a medicalização. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1631/1/claudioorlandogamaranocabral.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. A escola: uma maquinaria biopolítica de rostidades?. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação- RESAFE**, Brasília, n. 20, 4-29, maio-out. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/9662/7119>> . Acesso em: 13 maio 2017.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. O ato político das deficiências: educação e inclusão para além da subjetividade funcional contemporânea. In: FINCO, D.; SOUZA, E. L. (org.). **Desigualdades, diferenças e inclusão: desafios atuais para pesquisas em educação**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo (Coleção PPGE), 2022. p.19 – 44. Disponível em: < <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/63949>>. Acesso em: 08 jan. 2024.

CHRISTOFOLETTI, Rafael. **Psicologia, formas de governo e formação: narrativas e(m) travessias**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1996. v.3.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**: curso dado no Collège de France (1973-1974). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANCES, Allen. **Voltando ao normal: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle**. Tradução: Heitor M. Corrêa. Rio de Janeiro: Versal, 2016. 368 p. Título original: Saving normal: na insider's revolt against out-of-control psychiatric diagnosis.

GAVIOLLI, Íria. B. **Cenários para investigação e Educação Matemática em uma perspectiva do deficiencialismo**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

GAVIOLLI, Íria. B. O perigo de uma história única para o autismo. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 13, n. 33, p. 1-17, 17 nov. 2020.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (Org.). **Novas capturas antigos diagnósticos na era dos transtornos**: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.41-64.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. O conhecimento na era dos transtornos: limites e possibilidades. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (Org.). **Novas capturas antigos diagnósticos na era dos transtornos**: memórias do II seminário internacional educação

medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.79-92.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

RODRIGUEZ, Emilio Ruiz. **Disbicléticos**. 2009. Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/2853>. Acesso em: 18 out. 2010.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Medicalização. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar. São Paulo, 2016. p. 59-79. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/27601.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

Saberes, interdições, devires, diálogos e *bem viver* nos espaços educativos

Andrezza Mara da Fonseca
Elizabeth Ângela dos Santos Torsi
Lisiane Abruzzi de Fraga

As discussões apresentadas neste capítulo nasceram da presença das reivindicações sociais pela diversidade cultural em nossas tentativas de compreender o trabalho educativo e constituem apenas um compartilhamento de inquietações e de palavras que atravessam nossas experiências movendo o pensamento. Pensar a diversidade na escola é mais do que inserir datas comemorativas no calendário escolar ou práticas pontuais relacionadas a essas datas. É mobilizar práticas coletivas intencionais que possibilitem (ou não impeçam) a presença de outros modos de fazer, de viver e de ser. Para isso, é necessário resgatar e fazer emergir a memória ancestral, que pode ser experienciada pelos mais novos por meio de vivências que garantam a visibilidade de outras culturas e epistemologias, e assim começar a tensionar o currículo praticado e as relações de poder nele inculcadas, favorecendo a geração de novos fluxos a partir desses encontros.

O trabalho com a educação das relações étnico-raciais pode ser uma estratégia para escapar da formatação, do silenciamento e da subalternização, bem como uma forma de intervir nas perversas estruturas do racismo, que interdita corpos e conhecimentos. Na contramão dessa interdição, precisamos oportunizar espaços possíveis para que as heranças ancestrais não hegemônicas sejam experienciadas. Ainda no contexto de interdições, é importante pontuar que a produção dos sujeitos que reproduzem a cultura hegemônica exige respostas que germinam devires como o devir

negro, o devir indígena, o devir criança, dentre outros, que evidenciam a urgência em alargar a educação e possibilitar que outros modos de invenção, de presença, de experiência e de saberes habitem a escola.

Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. [...] O que é real é o próprio devir, o bloco de devir e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que devém. [...] O devir é sempre de uma ordem outra que a da filiação. Ele é da ordem da aliança. (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 18-19).

Na percepção da força e pertinência desses múltiplos fluxos, Leff (2021) nos propõe que, na conjunção da potência criativa na organização da vida, encontra-se o “devir *physis*”, alicerçado na memória dos Povos da Terra, que colocam em jogo a possibilidade de ser o que pode ter sido na criação da vida. O autor aponta a importância de romper a barreira do vício da “modernização reflexiva”, que gira em torno de um único modo de racionalidade, para abrir a história ao “devir da coevolução cultural” na imanência da vida pelo “diálogo de saberes”. Essa leitura atravessa nossas compreensões a respeito da importância do trabalho com a diversidade que compõe as escolas, de modo que nos faz pensar a relevância de ultrapassar ilustrações que motivem a participação de estudantes de diferentes realidades culturais para o aprendizado das ditas “ciências”, bem como vencer visões neoliberais ou xenofóbicas que apontam que a cada grupo étnico-racial interessa apenas o que é necessário para sobreviver em seus contextos.

Assim, é possível abrimo-nos para experimentar uma efetiva política de *diálogo de saberes* e direito de existência real na diferença. E, deste modo, favorecermos a criação de dobras nos currículos escolares para a presença também de outras racionalidades na educação, da multiplicidade de perspectivas que compõem a construção de saberes humanos, sem negacionismo nem continuísmo, rompendo hierarquias, não excluindo qualquer pensamento que nos ajude a compreender a complexidade da vida.

Nesse sentido, trazer a *racionalidade ambiental* (Leff, 2016) para a escola é uma aposta em fissuras no currículo transgredindo o discurso hegemônico, fazendo emergir novos saberes ancorados em cosmovisões das mais diversas culturas que apontam outras formas de vivências culturais, de ser, de existir ou de estar no mundo.

Pensar a diversidade na escola exige superar a ideia de “inclusão” dos diferentes, para podermos nos comprometer com a efetiva participação das diversas culturas e modos de ser da vida humana na constituição de um patrimônio de conhecimentos e valores plurais que nos caracterizam – os quais não podem ser descritos de forma única – fora dos contextos singulares de encontros culturais e sociais, sem desconsiderar as afetações de nossos instintos em suas construções.

Como afirmou Souza Santos (2003), queremos igualdade quando nossa diferença é usada para nos inferiorizar, e queremos a diferença quando a igualdade serve para nos descaracterizar. Isso significa que não interessa ser incluído na cultura hegemônica, que apaga as diferenças, para adquirir direitos iguais. É necessário romper com os requisitos eurocêntricos para obtenção de direitos, bem como reivindicar a presença efetiva das múltiplas leituras da realidade na construção de uma cultura humana diversa.

É comum, no ambiente escolar e nas pesquisas no campo da educação, serem pensadas formas de trabalhar com as diferenças para que todos adquiram conhecimentos reconhecidos socialmente (pela cultura hegemônica) como fundamentais. Acabamos pensando diferentes caminhos sempre para alcançar o mesmo destino ou reproduzir as mesmas respostas. Ainda que essas ações sejam sustentadas pela defesa da importância dos conhecimentos científicos, elas são, contraditoriamente, a negação da ciência. Focamos, em espaços educacionais, nos produtos, apagando a natureza da ciência ou o fazer científico.

Segundo Bachelard (1996), a construção do conhecimento acontece na relação dos seres humanos com a natureza, por meio da técnica ou de construções lógicas matemáticas abstratas, que produzem um reflexo (ou leitura) da realidade. Ou seja, “se percebe

que a ciência *constrói* seus objetos, que nunca ela os encontra prontos” (BACHELARD, 1996, p. 77, grifo do autor). Pensando nisso, podemos considerar que, se as relações, as técnicas ou as construções lógicas forem modificadas, a leitura pode trazer a realidade a partir de outras perspectivas, com outras roupagens.

Imaginemos então outras culturas, outras formas de relação com a natureza. Por exemplo, para além de observar como os indígenas já utilizavam a observação do céu para localização ou que já sabiam que a lua influencia nas marés antes da confirmação científica, Corrêa e Simões (2015) mostraram em seu trabalho sobre a astronomia indígena as diferenças entre a identificação de constelações no pensamento hegemônico ocidental e a dos povos originários. Uma diferença descrita pelos autores é que as constelações ocidentais registradas pelos povos antigos são as que interceptam o caminho imaginário denominado eclíptica, por onde aparentemente passa o Sol, próximo de onde se encontra a lua e os planetas; enquanto, em algumas culturas indígenas, as constelações se encontram na via láctea, faixa esbranquiçada que atravessa o céu, onde estrelas e nebulosas estão concentradas, sendo mais visíveis à noite. Os autores apontam ainda que, provavelmente, essas construções decorrem da experiência de uma astronomia baseada em elementos sensoriais e não em elementos geométricos e abstratos. Essa análise nos ajuda a compreender que não se trata de um conhecimento pré-científico, mas sim de diferença de métodos que produz diferença nos reflexos da realidade construídos por seres humanos na tentativa de criar sentido para a vida e potencializá-la. Não se trata de trocar uma leitura pela outra, mas de compreender a riqueza da multiplicidade de saberes humanos.

Como Leff (2016) afirmou, precisamos passar da vontade de dominar para a vontade de poder querer a vida. Ao abordar a crise ambiental vivenciada pela humanidade, marcada por experiências como a pandemia que vivenciamos nos últimos anos, evidenciando que o desejo de dominar tem se sobreposto ao desejo de vida, Leff (2016) propõe como resposta a construção de uma *racionalidade ambiental*. Para Leff (2016, p. 47):

A categoria de *racionalidade ambiental* internaliza a diversidade e a incomensurabilidade¹ como princípios epistemológicos e políticos, desafiando a ordem homogeneizadora dominante imposta pela racionalidade científica e econômica da modernidade. [...] Esse processo leva o princípio de incomensurabilidade a suas últimas consequências – ao deslocamento da ontologia do universal e do geral, da totalidade do um, para o princípio da diferença e a ontologia do múltiplo e do diverso [...] que possa dar conta dos processos diferenciados dos quais depende uma produção sustentável de valores de uso ou que possa medir seus efeitos na qualidade de vida definida por diferentes normas sociais e valores culturais.

Sendo assim, reforçamos que acessar memórias ancestrais por meio de vivências ou experiências que garantam a presença de outras culturas e epistemologias na construção do conhecimento escolar pode ser um caminho de interrupção da interdição de conhecimentos que podem contribuir para transformar a realidade e potencializar a vida humana. Esse rompimento com barreiras de interdição de saberes é movido por devires, como o devir negro, o devir indígena, o devir criança, entre outros.

Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. **Devir é um verbo** tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir” (Grifo nosso) [DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 20].

Nossa vida comporta diversos devires que nos fazem transitar dentro de uma sociedade que ainda é permeada por um sistema colonial e, ao mesmo tempo, deparamo-nos com modos de existências que nos revelam uma potência de possibilidades e (re)invenções dessa sociedade historicamente vocalizadora da uniformização, que nega a pluralidade de povos.

¹ Para Leff (2016, p. 47), “O sentido profundo da incomensurabilidade para a sustentabilidade emerge do conceito de ambiente como sistema complexo, integrado por processos ecológicos, tecnológicos e culturais, em que se hibridizam o ideal e o material, em que diversas racionalidades atribuem valores diferentes à natureza e significados diversos à sustentabilidade”.

A partir desses encontros e atravessamentos de referenciais e de experiências, propomo-nos a abrir espaço, neste texto, para diálogos que possam produzir dobras em nossas compreensões a respeito da realidade ou do que seja conhecimento, buscando romper tanto com o negacionismo quanto com os continuísmos, abrindo território para as múltiplas racionalidades na construção de saberes que nos permitam ensaiar conhecer recortes da vida, os quais a compõem em sua complexidade.

Devir negro: (des) territorializando a história

Um primeiro rasgo na racionalidade ocidental que podemos sentir a partir do devir negro é a crítica ao que compreendemos como “crítico”. Se é verdade que, nos últimos anos, muito se tem trabalhado para derrubar o tecnicismo que tem proletarizado o trabalho das/dos professoras/es, reduzidos a executores de propostas produzidas na academia no campo pedagógico, psicológico ou de ensino das diferentes ciências, também é importante considerar que a reflexividade crítica do/a professor/a a respeito de sua prática não necessariamente deixou de estar subalternizada.

A profissionalização docente, na qual se propõe ampliar a responsabilidade e a autonomia do/da professor/a em seu trabalho, contraditoriamente, é medida pelos resultados obtidos em sua prática nos processos de inclusão dentro da cultura hegemônica. O/A professor/a é oprimido/a econômica e socialmente, é individualmente valorizado quando obtém resultados que atendem às demandas do mercado e do Estado. Esse sentir valorizado profissionalmente produz, em primeiro lugar, uma aceitação inconsciente da intensificação do trabalho, como apontou Apple (1987), de modo que as/os professoras/es sobrecarregam a si para cumprir metas e reconstruir sentido à sua prática. Esse mecanismo de subalternização com aparência de liberdade, se apoiado por estudantes que incorporam a subjetividade capitalista

da competição para atender ao desejo de ascensão social, entra em um ciclo aparentemente sem possibilidade de alteração.

Acontece que esse mesmo sentimento de valorização do/a professor/a o/a coloca, simultaneamente, numa posição contrária – de opressão, com relação à maioria dos estudantes que não atendem às expectativas da cultura hegemônica, intensificando as relações de poder, as tensões e os conflitos em sala de aula. Ellsworth (1989), com muita sensibilidade, apontou, ainda no final da década de 80, que as pedagogias que se dizem críticas, na maioria das vezes, têm aparência de emancipação enquanto reforçam o que denominou “mitos repressivos”. Em uma experiência prática, na qual a autora pretendia trabalhar uma pedagogia antirracista a partir de um posicionamento crítico, ela percebe que, embora os/as estudantes compartilhem com ela a indignação com relação às estruturas racistas da sociedade, não sentem que seus problemas, vivências ou emoções estejam sendo considerados nas propostas presas a uma perspectiva racionalista, que é uma marca das pedagogias críticas.

Almeida (2019) descreveu como, historicamente, o iluminismo, com sua promessa de liberdade e de livrar o mundo das trevas e dos preconceitos, categorizou as populações do mundo em *civilizado* e *selvagem* ou *civilizado* e *primitivo*, justificando o *colonialismo* em nome da *razão* (vista de uma única perspectiva, a dos colonizadores).

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (KRENAK, 2019, p.8).

Essa visão é base da matriz colonial que se perpetua e exerce o poder por meio de diferentes discriminações e do racismo, transformando diferenças em desigualdades e exclusões em nossas

sociedades, perdurando até os dias de hoje. Sentimos reflexos dessas relações historicamente reproduzidas em nosso país.

A indiferença moral em relação ao destino social dos indivíduos negros é tão generalizada que não ficamos constrangidos com a constatação das desigualdades raciais brasileiras. Elas não nos tocam, não nos incomodam, nem enquanto cidadãos que exigem e esperam o cumprimento integral da Constituição Brasileira. É como se os negros não existissem, não fizessem parte nem participassem ativamente da sociedade brasileira. A “invisibilidade” do processo de discriminação racial reaviva o mito da democracia racial brasileira, impedindo uma discussão séria, franca e profunda sobre as relações raciais brasileiras e, mais do que isso, inibe a implementação de políticas públicas específicas para os negros (SANTOS, 2005, p.16).

Segundo Mbembe (2014, 2018), o negro, como corpos inferiores, matáveis e desumanizados, foi uma invenção europeia para justificar a escravidão dos povos africanos e exercer o poder por meio das atrocidades conhecidas. A escravidão colonial institucionalizada terminou, mas os efeitos nefastos do racismo continuam.

Aliás, a negação da existência dos negros ou, se se quiser, a sua desumanização, é da essência do racismo. E é essa negação dos negros enquanto seres humanos que tem nos “anestesiado” quanto às desigualdades raciais. Esses fatos têm um enorme peso no momento de se decidir sobre qual política adotar para solucionar a discriminação racial a que estão submetidos os negros (SANTOS, 2005, p.16).

As relações de poder, de cuidado e epistêmicas segregadoras em nossa sociedade produzem e reproduzem desigualdades, hierarquizações, invisibilidades e preconceitos, sendo, segundo Sueli Carneiro, em seu livro *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*:

Uma das heranças da escravidão com a qual contribuiu, posteriormente, o racismo científico do século XIX que dotou de suposta cientificidade a divisão da humanidade em raças estabelecendo hierarquia entre elas e conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridade naturais. Dessas ideias decorreram e se reproduzem as conhecidas desigualdades sociais que vêm sendo amplamente divulgadas nos últimos anos no Brasil.

O pensamento social brasileiro tem longa tradição no estudo da problemática racial e, (...) pela postergação do reconhecimento da persistência de práticas discriminatórias em nossa sociedade. (CARNEIRO, 2011, p. 15-16)

Mbembe (2014) nos diz que a produção do negro como corpo de extração, submisso e racializado são elementos constituintes da acumulação colonial e que originou o capitalismo. Dessa forma, o colonialismo, o racismo e o capitalismo são faces da mesma moeda e deixaram heranças para os colonos e suas vítimas. Heranças essas que contribuem para a manutenção das hierarquias, da segregação, da invisibilidade, e conseqüentemente do racismo que interdita a diversidade de histórias e culturas diferentes da hegemônica, principalmente a presença das contribuições negra e indígena na escola, tornando urgente a busca de práticas e saberes que desobstruam preconceitos.

O devir negro insurge dessa condição da negritude imposta pelo racismo e em oposição como presença, engajamento, empoderamento, desejo de vida, movimento criador e de contranarrativas às narrativas colonizadoras hegemônicas, resistências... E acrescentando o que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018) nos apresenta ao citar Steve Biko no que diz respeito a afirmação e reconhecimento:

- Ser negro não é uma questão de pigmentação – ser negro é o reflexo de uma atitude mental; - Não basta descrever-se como negro, para dar início à emancipação; é preciso comprometer-se consigo mesmo no sentido de lutar contra todas as forças que tentam usar sua negritude como uma estampa que marca como um ser humano subserviente. (BIKO, 1995, p. 537 apud Silva, 2018, p. 136)

O devir negro, que nasce com as lutas das populações afrodescendentes pela reexistência de suas culturas, emerge com atores políticos apontados por Leff (2021) como muito importantes para a ecologia política. Segundo o autor, nos movimentos históricos de lutas contra a escravidão, essas populações foram ocupando territórios de rica biodiversidade. A luta dessas

comunidades pela reapropriação de seu patrimônio biocultural e pela reconstrução de seus territórios de vida aponta para a interculturalidade e para a hibridização do ser, compondo com seu tempo histórico em sua ontologia existencial “ecológico-cultural” (LEFF, 2021, p. 448).

Ferdinand (2022) nos aponta que o problema da crise ecológica nos remete também às questões raciais. O autor denuncia que mesmo os movimentos ambientalistas hegemônicos não trazem como tema de suas discussões a colonização e a escravidão, deixando estes temas relegados a segundo plano, sendo que “[...] a história do pensamento ecológico é concebida sem nenhum pensador Preto, que a palavra ‘antirracismo’ não faz parte do vocabulário ecológico e, sobretudo, que essas ausências não sejam um problema” (FERDINAND, 2022, p. 29).

Dessa forma, os temas ambientais se tornam um prolongamento da dominação colonial que foi uma forma violenta e cruel de dominação dos povos racializados e de habitar a Terra. Uma forma de romper com essa “fratura ecológica” é forjar uma “ecologia decolonial”, que possibilite uma ruptura com o pensamento colonial fazendo emergir outros modos de vida possíveis que favoreçam a cicatrização das feridas infligidas aos povos Pretos.

Nesse sentido, devemos **aquilombar** as escolas, trazendo o resgate dos saberes ancestrais desses povos, e ocupar espaços junto aos saberes da cultura moderna ocidental, sem hierarquias. A reivindicação pela diversidade da vida na elaboração de conhecimentos e pelo direito ao território para criação de existências múltiplas estarão em composição com a reconstrução do que entendemos por “humano”.

Devir indígena: (des) territorializando a escola

Podemos afirmar que o projeto educacional de um país diz muito sobre o desejo de conformação de uma identidade nacional. Para identificar como se dá esse projeto social e educacional, basta

verificarmos como são apresentados os conceitos de grupos étnicos, classes sociais, cultura, etc. Nesse sentido, o currículo escolar anuncia uma aspiração de sociedade tendo um discurso que, muitas vezes, distancia-se da intencionalidade que o produziu – como a intenção de respeitar as diversidades presentes no nosso contexto social – por trazer em si um modelo de ser humano que não abarca a multiplicidade de modos de existir culturalmente. Consequentemente, há um distanciamento entre as expectativas sociais e as práticas escolares, fomentando a perpetuação de uma concepção fragmentada e hegemônica de sociedade.

Os povos originários são testemunhas de como a educação, ao longo dos séculos, foi utilizada para promover o silenciamento e o apagamento de suas histórias, memórias, línguas, culturas, etc. Nesse sentido, podemos afirmar que o currículo oculto da escola reproduz a barbárie e o genocídio cometido contra os povos originários, utilizando a violência simbólica. Primeiro, roubam suas terras e, sem seguida, sua ancestralidade, sua cosmologia, sua língua, acusando-os de serem um atraso para a sociedade. Com um projeto pautado nos modos de vida “capitalísticos”, tentam, de todas as formas, sobrepor-se aos modos dos povos indígenas de ser, de estar, de viver e de interagir com a natureza, ou seja, com a Mãe Terra, reduzindo-os a mercadorias, com a promessa de inclusão na sociedade de consumo.

Contudo, os conhecimentos dos povos originários potencializam uma vida outra em devir, e como tal, incomensurável, buscando, entre as frestas, as fissuras, promover agenciamentos como afirmação da existência. A partir desse reconhecimento, lançamos o seguinte questionamento: qual o lugar dos conhecimentos indígenas na escola?

Primeiramente, para começarmos a responder à pergunta lançada, temos de afirmar que os povos indígenas são povos milenares, e que seus saberes e conhecimentos não surgem com a colonização. O pensamento holístico dos povos originários cria um ponto de tensão entre o pensamento ocidental racionalista e sua cosmovisão que, em essência, não dissocia a natureza do ser

humano. Nesse sentido, os saberes indígenas possibilitam repensar as bases epistêmicas do conhecimento, favorecendo espaços para outras formas de se pensar a relação com a Mãe Terra. Segundo Kaká Werá Jecupe (2020, p.19), os povos indígenas desenvolveram

[...] sua cultura e sua civilização de modo intimamente ligado à natureza. A partir dela, [elaboraram] tecnologias, teologias, cosmologias e sociedades, que nasceram e se desenvolveram de experiências, vivências e interações com a floresta, o cerrado, os rios, as montanhas e as respectivas vidas do reino animal, mineral e vegetal. (JECUPE, 2020, p.19)

Com esta potência dos saberes indígenas precisamos **aldear** a escola, ou seja, transformar a escola branqueada e levar para o seu contexto as potências de bem viver ancoradas nos saberes ancestrais dos povos originários. Povos originários e camponeses ocupam territórios de maior riqueza de biodiversidade, em razão de sua experiência histórica não dicotômica entre cultura e natureza, tornando-os por isso os guardiões da natureza.

Com isso, os interesses hegemônicos e as consequentes estratégias globais de poder são confrontados, como apontou Leff (2021), pelos direitos dos povos indígenas e dos camponeses. Os conflitos estão marcados pelo embate entre a distribuição dos bens produzidos pela reapropriação tecnoeconômica da natureza, apoiada no discurso do desenvolvimento sustentável, e os caminhos alternativos para a sustentabilidade junto aos processos de emancipação e de (re)existência dos povos originários (LEFF, 2021). O devir indígena é o devir dos movimentos socioambientais do Sul e da América Latina.

O discurso desenvolvimentista pautado no viés capitalista assola a demarcação de terras indígenas no Brasil, afirmando abertamente que as vidas indígenas são menos valiosas do que as vidas brancas, pois, quando se desapropria ou se nega a demarcação de um território originário indígena, estamos matando a sua história, memória, ancestralidade, cosmologia, etc. Nesse sentido, mata-se também

[...] a importância de novas perspectivas, novas formas de imaginar futuros, nas quais as toxicidades químicas e ideológicas – incluindo inseticidas como a clordecona lado a lado com o racismo e a misoginia – não mais poluam nossos mundos futuros. (FERDINAND, 2022, p. 14)

Por isso, a escola tem um papel essencial para afirmar em seu contexto “...que a vida é selvagem... (Krenak, 2022, p. 64)”, mostrando que há uma potência de existir que está sendo apagada com o discurso de que a civilização é urbana, e que em prol de um desenvolvimento social podemos dilapidar a natureza até não restar mais nada que se possa retirar dela.

Como nos afirma Krenak (2022), precisamos de uma “rebelião do ponto de vista epistemológico” para pensar em uma produção de vida que possibilite o “... habitat equilibrado com o entorno, com a terra, o Sol, a Lua, as estrelas, um habitat que está integrado com o cosmos” (KRENAK, 2022, p. 65).

Devir deficiente: (des) territorializando as ciências

“O que pode uma criança?” Não o sabemos. Quem sabe a pergunta não seja tão diferente da que se interroga o que pode um corpo. Não estamos certos. Mas nesse espaço que a insistência da pergunta abre – e que nenhuma resposta consegue fechar – talvez encontremos forças para desdobrar potências impensadas na infância. E um novo início para a educação. (KOHAN, 2005)

A educação, com o pretense discurso da inclusão, acaba por promover, por meio de práticas segregatórias, o alijamento de corpos diferentes do ambiente escolar.

Propor a redistribuição dos saberes sobre a deficiência segundo uma problematização das diferenças é, assim, colocar no primeiro plano de análise não a ação normalizadora de classificação entre indivíduos normais e deficientes, mas o aparecimento do devir como um signo de ruptura e de descontinuidade em divergência ao que se pode extrair de uma imagem nosopolítica do pensamento. Consiste, portanto, em admitir o devir deficiente como a irrupção do imprevisto e do extraordinário, como signo de diferença (...). (FOUCAULT, 2001, p. 842-844).

Essa sociedade normalizada, em vez de valorizar as diferenças, anula ou invisibiliza para se furtar a pensar, praticar e agenciar políticas públicas que atendam a diferentes pessoas e suas necessidades, sendo essencial haver discussões e proposições acerca da temática.

Alexandre Filordi de Carvalho nos aponta que a problematização das diferenças surge como “instrumento a nos desafiar a pensar e a agir com os outros que andam ao nosso lado. [Além de] aprender a manejar a diferença como afirmação da própria diferença.” (CARVALHO, 2015, p. 24).

Em nome da ideia do desenvolvimento e de um pseudobem-estar, acabamos nos conformando com a uniformização, com a supressão da diversidade, a negação da pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece-se o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo (KRENAK, 2019, p.12).

Como refletiu Bachelard (1996), nada obstacularizou tanto a construção de conhecimentos científicos quanto a doutrina de ênfase na generalização. Para o autor, as condições de aplicação de um conceito são parte constitutiva do sentido do conceito. Segundo Bachelard (1996), “o que limita o conhecimento é, muitas vezes, mais importante para o progresso do pensamento do que aquilo que estende vagamente o conhecimento” (BACHELARD, 1996, p. 89).

Analisemos um exemplo simples, que não diz respeito a uma diferença simbólica, mas da natureza. Como apontam alguns trabalhos envolvendo estética e educação ambiental, temos uma cultura bastante dependente do sentido da visão quando vamos nos relacionar. A maioria de nós tem desenvolvido pouco os sentidos da audição, do olfato, do tato, do paladar, de modo que a aparência tem marcado prioritariamente nossas interpretações ou decisões. Isso está tão naturalizado que, quando um estudante cego está na sala de aula, olhamos para ele – nas práticas pedagógicas e nas pesquisas – como alguém que tem um obstáculo a ser superado por recursos que precisamos criar para que ele consiga “ver” o que os demais “veem”. É difícil passar em nossa mente que os recursos

criados (ou novas técnicas) podem produzir outras formas de perceber através dos outros sentidos, as quais podem transformar as percepções de todos a respeito daquele experimento ou conhecimento. A experiência é outra.

O devir deficiente nasce na experiência outra de compreensão ou leitura do mundo, quando a relação que se estabelece no ato de conhecer com o cognoscível expõe a falsa neutralidade dos métodos, dos caminhos, dos processos, das experiências imbricados na teoria, não como mera ferramenta, mas como parte das interpretações que são construídas acerca da vida.

Devir criança: (des) territorializar o humano

A escola é o local onde as diferentes presenças se encontram (GOMES, 2014) mas nem sempre com garantias de direitos, de voz e de existência.

Processos colonizadores presentes na educação da infância aglutinam a subalternização, a hierarquização e o adultocentrismo, negando e inviabilizando saberes e potências das crianças. Diferentes práticas escolares tentam, por meio de dispositivos pedagógicos, conformar, enformar e cercear as crianças, como nos diz René Schérer:

Pensar o devir-criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua subordinação da infância a uma significação única, à verticalidade de uma única ereção (SCHÉRER, 2009, p. 197).

Daí a necessidade de problematizar diferentes formas de modulação, para que, talvez, pela educação formal, possa existir e ecoar um processo de desnaturalização da transformação de diferenças em desigualdades de todas as ordens (SENA, JOVINO, In SOUZA, ANJOS, CORREA, 2022, p.90).

Reconhecer o devir criança na escola é estar aberto aos encontros e desencontros, aos movimentos e ritmos, aos silêncios e inquietações, à inventividade, ao explorar, ao fabular, às intensidades, ao viver, ao criar, ao experienciar, ao espantar-se, às possibilidades, e assim improvisar, resistir e reexistir. Porque o devir criança requer um movimento de abertura ao habitar os espaços escolares, repensar os múltiplos lugares a serem ocupados por outros modos de ser, de fazer, de ouvir, de sentir e de viver, compreendendo e aprendendo por meio dos fluxos.

Trata-se de uma simples inversão: em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a Educação Infantil, bem poderíamos infantilizar a escola e a educação fundamental(...). [Oportunizar momentos de] fazer as coisas por elas próprias e não pelo que se obtém delas, estar mais presentes no presente [...]” (KOHAN, 2017, p. 13).

Kohan (2017) nos provoca a uma inversão para a infantilização da educação, mas não o retorno à tenra infância, e sim pensar a escola com outras silhuetas, abrindo os contornos para encontros, transformações e potências criadoras em espaços de experiências e de novidade. Por vezes, abrir-nos para os velhos novos ocultados pelos processos de uniformização produzidos pela cultura hegemônica. Somos seres de relações desde nossos nascimentos, mas as experiências e os sentidos construídos são múltiplos. A diversidade, que produz sempre um novo espanto sentido em medo ou encantamento, caracteriza nossa humanidade. Não há apenas negatividade em nossos instintos.

Devir *physis*: (des) territorializando a razão

O devir *physis* renasce a partir dos limites impostos pelas condições da vida, submetidas a uma relação de domínio construída na intervenção do logos humano (Leff, 2021). A crise ambiental é efeito histórico da relação do pensamento humano com a natureza, pautada no exercício de poder que intenciona controlar e submeter as potências de vida.

Segundo Leff (2021):

[...] a vontade de poder querer a vida que impulsiona os processos emancipatórios do ser humano e dos Povos da Terra; saber tudo aquilo que permaneceu oculto atrás do desdobramento da vida, mas que se mantém como condição da vida; saber aquilo sobre o que o conhecimento científico não dá certezas. Essa é a condição do *saber ambiental* como *condição da vida*: um saber que está inscrito na *imanência da vida*. (LEFF, 2021, p. 475, grifos do autor).

Assim, os devires negro, indígena, deficiente, criança, entre outros, vêm compondo o devir *physis*, com suas potências para questionar e transcender a história única do mundo do ser e da vida, emancipando a natureza na qual se encontra a existência humana. Segundo Leff (2016):

A vida se desdobrou em seu devir termodinâmico até o ponto de disjunção do Real e o Simbólico, da *Physis* e o *Logos*, da natureza e a cultura. [...] A reunificação do mundo não poderia vir de uma reflexão do sujeito sobre o mundo descontrolado pela intervenção do conhecimento na degradação entrópica da vida. Os imaginários são essas instâncias em que a vida desgarrada se apega ao corpo do ser cultural, do ser diverso pela multiplicidade da cultura, de um ser-aí em sua diversidade existente, na diversidade dos imaginários que hoje se enfrentam com as verdades científicas e as subjetividades objetivadas pelo efeito da racionalidade que gerou a disjunção entre cultura e natureza, que separou o conhecimento da imanência da vida. (LEFF, 2016, p.341)

É necessário construir novas relações entre o Real e o Simbólico. Os diversos imaginários culturais e a territorialização das condições da vida nos processos de construção do pensamento humano vêm dando novas tonalidades à razão, no decurso do devir *physis*. A sustentabilidade da vida depende do exercício da política da diferença.

A escola, como espaço de encontro das diferenças, necessita ser pensada no acontecimento das práticas, apostando em princípios para convivência e para construção de conhecimentos com diálogo de saberes, e abdicando do controle e da uniformização dos resultados. O diálogo de saberes é constituído

“pelo encontro de seres culturais diferenciados, de identidades coletivas que se veem [...], trocam experiências, constroem alianças [...] pela fecundidade de suas diferenças” (Leff, 2021, p.481). Esse diálogo não é sinônimo de relativismo, tampouco de negacionismo, visto que o acontecimento do encontro só é possível quando algo nos atravessa. O reconhecimento da alteridade exige a superação da indiferença.

Se não somos neutros (e não somos), haverá sempre intencionalidade nas práticas educativas. Intencionalidade como aposta. Essa aposta historicamente tem sido feita num futuro idealizado. A emancipação da educação pode estar em uma aposta na imanência da vida, nos agenciamentos de saberes de diversos coletivos culturais em diálogo, saberes produzidos por desejos de vida e de bem viver, desejos dos quais os conhecimentos nascem e para os quais existem nos imaginários sociais.

Considerações

A tessitura deste artigo teve como intencionalidade trazer possibilidades de pensar dobras e fissuras que possibilitam rupturas com o modelo hegemônico de vida, devires contra-hegemônicos.

O campo educacional é um espaço propício para problematizar os saberes que são compartilhados, as interdições que cerceiam e limitam o processo de ensino/aprendizagem, os devires que representam as possibilidades de mudança e reinvenção dos processos educativos, os diálogos que se configuram como uma parte fundamental de uma educação emancipadora, promovendo uma troca de conhecimento que almeja o bem viver.

Nesse sentido, os saberes não se restringem apenas a conteúdos curriculares formais, mas abarcam também os saberes cotidianos, experiências pessoais, saberes populares, saberes indígenas, saberes quilombolas, etc, os quais precisam ser valorizados e reconhecidos para uma educação plural.

No entanto, o contexto educacional ainda é um espaço em que as interdições são barreiras que impedem o pleno desenvolvimento desses saberes e conhecimentos. Os padrões e normas rígidas, hierarquias, preconceitos e estereótipos limitam a participação e acessos das/os estudantes nos espaços educativos.

Nesse contexto, surgem os devires, a busca por novas formas de aprendizado, de ensino, de existir e de viver em meio ao habitar colonial do mundo, alterando o que está posto. Os devires no contexto educacional se relacionam com a busca por uma educação que estimule a criatividade, a sensibilidade, a autonomia das/dos estudantes, uma educação que seja significativa e que respeite a diversidade.

Os devires são expressão do desejo de bem viver, de bem-estar físico, social, moral e emocional das/os estudantes, de uma educação construída na diversidade, que convida a reconhecer, reinventar e questionar esses aspectos no contexto educacional, com vistas a transformar as escolas em lugares mais acolhedores, desejantes, vivos.

Referências

APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. Trad. Silva, T.T. **Cadernos de pesquisa**. 60. São Paulo. fev/1987.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Abreu, E.S. ed. Contraponto. Rio de Janeiro. 1996.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Governo da infância e ontologia política do devir deficiente: implicações para a educação [Internet]. In: VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

p. 01-15. Disponível em:http://www.filoeduc.org/trabalhos_2014/TR377.pdf.

CORRÊA, L.F. SIMÕES, B.F. Astronomia indígena na formação de professores: uma possibilidade a partir da abordagem CTS. **Ciência e Natura**. v.38. n.1. Santa Maria. 2016.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil platôs**. Trad. Suely Rolnik. vol. 4. editora 34. 2012.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. **Harvard Educational Review**. v.59. n.3. August/1989.

FERDINAND, MALCOM. **Uma Ecologia Decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: UBU Editora, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: . In: CANDAU, Vera e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005 – Coleção para todos.

JECUPE, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: histórias indígenas do Brasil contadas por um índio**. 2ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter. A devolver o tempo da infância à escola. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (org.) **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

KRENAK, Ailton. 2019. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEFF, E. **A aposta pela vida: Imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul.** ed.Vozes. Petrópolis. 2016.

LEFF, E. **Ecologia política: da desconstrução do capital à territorialização da vida.** tradução: Jorge Calvimontes. Ed. Unicamp. Campinas/SP. 2021

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** Lisboa: Antígona, 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHÉRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças.** Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

SILVA, P.B.G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 34, n. 69, p. p.193-207, june 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097/35523>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

SOUZA SANTOS, B.V. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** ed.Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2003.

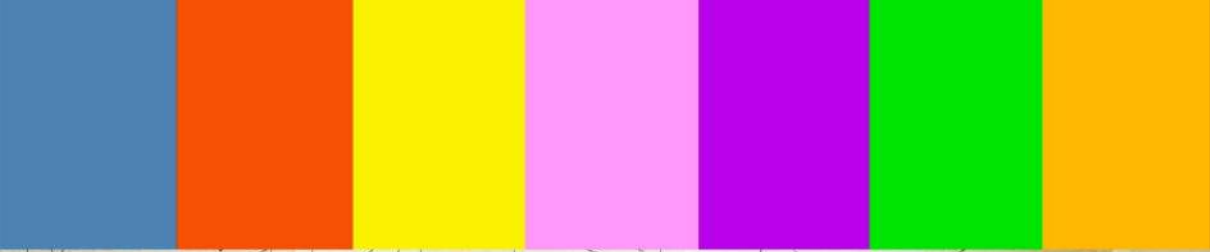
VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. **A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

Art(e)i(ma)go: uma experiência com arte para pensar a educação

Christiane Tragante
Camilo Riani

Como a arte pode nos ajudar a pensar a educação? Esta é uma das questões que permeiam os trabalhos do grupo Im@go, entre eles os trabalhos dos autores em questão. Neste art(e)i(ma)go propomos que a arte seja entendida enquanto uma experiência e, portanto, optamos por escrever menos sobre esta relação enquanto deixamos que a arte produza uma forma de escrever sobre si mesma. Em um artigo convencional, as palavras nos arrastam a uma finalidade, a uma lógica que subjaz. E em um art(e)i(ma)go? Tal como os outros trabalhos e pesquisa do Im@go, nos quais a experiência e a infância toma seu lugar, este art(e)i(ma)go também pretende que os fragmentos de arte nos ajudem a pensar/sentir a potência de uma educação da experiência que possa expor e correr riscos, que nos lança todos nós, professores, alunos, leitores e estudantes para fora, sendo o fora o informe, o espaço de singularidades, onde as coisas ainda não são, o puro devir – um devir-criança. Para tanto, apresentamos diversos fragmentos, fragmentos de duas teses, de dois percursos feitos de intensidades e variações com as artes e a educação. Fragmentos de uma Arte-tese, termo criado por Riani para descrever os possíveis percursos para a expansão do pensamento e subjetivação a partir de sua produção em artes visuais e de suas Caricatas (RIANI, 2016); e fragmentos dos Cadernos (de)formativos de uma professora-artista (TRAGANTE, 2020) que, às voltas com a infância e com o devir-criança, se arrisca a desenhar e a ilustrar, riscando e esboçando a vida escolar em constante devir. Em ambas as produções, importa evidenciar que a arte não deve ser vista como uma forma de

representar esse universo da educação. Aliás, vale dizer o que essa produção não é: ela não é narrativa; não se ocupa do sentido, mas do sensível; ela não é obra de arte. Ela está no entre, no que ainda pode vir a ser, na possibilidade de criar e inventar outra educação, uma educação da experiência com a potência da infância. Por fim, convidamos os leitores a passear pelas imagens, em uma leitura rápida e passageira, sem qualquer ordem ou direcionamento: que somente mergulhe nas imagens, como as crianças quando pegam um livro e criam seus próprios sentidos somente observando as figuras.



CAMILO
RIANI



Lição de Infância
"Uma luta pode ser intensa
em sua sutileza."

em tempos
duros,
cante essa
canção

AMHO
2014



Lição de Infância:

"Com leveza, atravessamos a
corda bamba."

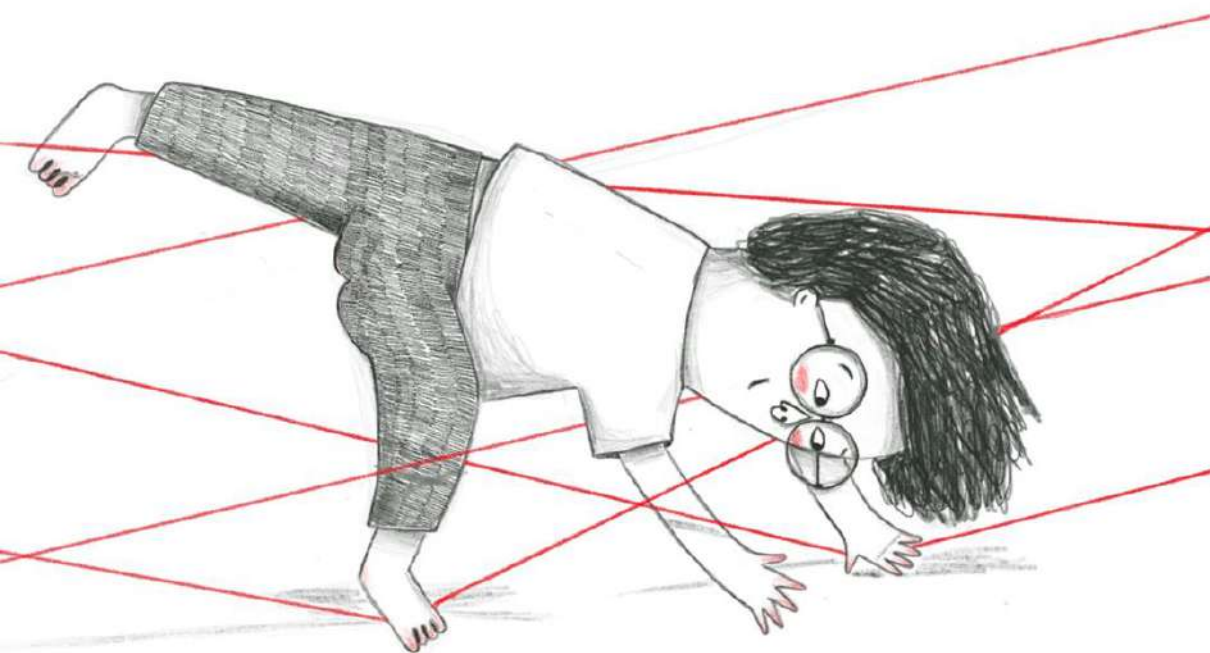
sou mais
algo ritmo
que
algoritmo

CAMILO
RIANI





CAMILO
RIANI



Lições de Infância:
"Aprender é um equilibrar-se entre riscos".

ESCOLA
ESCOLA
ESCOLA
ESCOLA
ESCOLA!



Lições de Infância:
"Novas experiências são sempre perigosas!"



Referência

- COSTA, C. F. R. **Caricatas: arte-rosto-humor-experiência**. Rio Claro - SP: Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2016.
- DELEUZE, G. **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)**. Tradução: Guilherme Ivo. São Paulo: 34, 2016.
- DELEUZE, G. **Conversações, 1972-1990**. Tradução: Peter Pál Pelbert. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. O ato de criação. **Caderno Mais!** Folha de São Paulo, p. 4-5, 27 jun. 1999.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 5. Tradução: Pelbert, Peter Pál; Caiafa, Janice. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- GALLO, S. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS. Niterói, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008
- GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 3a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- GALLO, Sílvio. mínimo múltiplo comum. In: Ribetto, Anelice (org.). **políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2014.
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução: Oliveira, Ana Lúcia; Leão, Lúcia Cláudia. São Paulo: 34, 1992.
- KOHAN, W. O. **Notas para uma política do aprender**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA - COEB. Florianópolis/SC: 2013. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arqui>

vos/pdf/14_02_2013_16.32.06.c4e8b3dedd1060fab21ed9d35f77adc8.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019

KOHAN, W. O. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita de escola. In: LARROSA, J. (Ed.). . **Elogio da escola**. Educação: Experiência e Sentido. [s.l.] Autêntica, 2017. p. 243.

LEITE, C. D. P. Infância, cinema e formação: contornos de modulações, subjetividades e singularidades. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 14, n. 1, p. 314–331, 24 fev. 2012.

RANCIÈRE, J. Será que a arte resiste a alguma coisa? In: LINS, D. (Ed.). **Nietzsche/Deleuze: arte, resistência**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 126–140.

RANCIÈRE, J. Política da arte. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 2, n. 15, p. 045–059, 5 out. 2010.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, J. O dissenso. In: NOVAES, A. (Ed.). **A crise da razão**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

TRAGANTE, C. A. **Devir-criança: cadernos (de)formativos de uma professora-artista**. Rio Claro - SP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, 2020.

Experiências educativas com arte: fatias de histórias

Hannah Dora Garcia Lacerda

Mayra Giovaneti de Barros

Claudia Seneme do Canto

Entre dança, teatro e cinema; o que pode o encontro dessas artes? Teatralizar a dança, dançar o cinema, cinematografar o teatro; que educações podem ser pensadas a partir desses encontros? Três mulheres, três artistas, três educadoras; que histórias esses ingredientes podem contar? Quais fatias se apresentam para que possamos degustar?

Uma fatia de DANÇA. A partir do encontro entre uma professora de dança e crianças, algumas questões apareceram: Que pode um grupo de crianças no encontro com a dança? Que educações podem ser pensadas entre dança, criança e imagem? De que modo dançar com crianças mobiliza pensar o/com corpo? Com a intenção de experimentar possíveis respostas, uma pesquisa-experiência foi se delineando; pesquisa essa que se apresentou em verbo, trocamos, portanto, “uma pesquisa” por “um pesquisar”: um pesquisar sobre movimento, em movimento, com movimento; um pesquisar infantil, alegre, dançante; um pesquisar enquanto verbo porque era feito de corpos e afetos; um pesquisar em ação.

Uma fatia de TEATRO. Que pode um grupo de estudantes produzir como experiências educativas junto a um processo teatral? No intuito de experienciar os possíveis dessa pergunta, são traçados os objetivos: acompanhar um grupo de teatro, criado por alunas de uma escola da Rede Estadual Paulista de Educação; afetar-se com as possíveis experiências educativas, produzidas junto a um processo teatral e pensá-las junto à Educação (matemática). Uma pesquisa como experiência. Uma pesquisadora

que se encontra no entre. Um jogo compositivo, uma *brincolagem*. Aproximações a um teatro cego.

Uma fatia de CINEMA. Sem a pretensão de ensinar cinema às crianças, uma cineasta-educadora convida-as a interagirem com as ferramentas e dispositivos da sétima arte em um lançar-se no vazio da tela em branco. A partir de um filmar e fotografar que, a princípio, parece ser só do visor da câmera e da própria visão, novos mundos se descortinam em imagens experiências para além da representação. Assim, a educadora se coloca a pensar: Quais são as possibilidades de um cinema feito com e por crianças? Quais potenciais estéticos reverberam de suas composições fílmicas? O modo como elas filmam pode ser considerado outra forma de cartografar o espaço escolar? Como inaugurar um cinema para além do visível e no extracampo?

Uma fatia de DANÇA

Era uma vez uma professora de dança que foi convidada para dar aulas em uma ONG, para crianças de 6 a 9 anos, em situação de risco. A professora, instigada pela possibilidade de estar em um espaço novo para ela, aceitou. **Ela achava que** ia dividir com as crianças um pouco do seu conhecimento, e que a dança que ela dançava precisava chegar nesses espaços, pensava que era sobre isso; levar um conhecimento elitizado para as margens da cidade. Mas **a professora errou. Ela não imaginava que aqueles encontros seriam sobre** aprender muito, ensinar pouco e criar novas possibilidades de aprender-ensinar e ensinar-aprender...

Essa fatia da história é, portanto, sobre o encontro entre uma professora de dança e crianças, entre dança e filosofia, **entre corpos e movimentos, entre imagens e criações, entre desconfortos e alegrias e...e...e...**

Voltemos ao início dessa história...

Era uma vez uma professora de dança que se deparou com um novo trabalho; aulas para crianças da Organização não governamental - ONG Núcleo Artevida, em Rio Claro-SP. A

professora tinha como intenção trabalhar com as crianças a partir da Técnica Klauss Vianna (TKV), técnica brasileira de dança e educação somática, que tem como princípio o desenvolvimento da dança a partir do re-conhecimento do corpo próprio na relação com o ambiente. Entretanto, no meio desse percurso um novo caminho se abriu; ela iniciou sua pesquisa de mestrado e adentrou nos estudos com o Grupo Imago, na Universidade Estadual Paulista (UNESP-Rio Claro). Diante dessa abertura, o trabalho com as crianças tornou-se também pesquisa, houve um entrelaçamento desses encontros que estavam mobilizando a professora; IMAGO, ONG, dança, crianças, corpos, imagens, experiências.

Com o IMAGO a professora encantou-se com o trabalho desenvolvido com crianças, câmeras e imagens, encantou-se pela pesquisa-experiência e pelos novos movimentos pensantes que o Grupo provocava; diante desses encantos algo novo surgiu em seu corpo e, conseqüentemente, os encontros com as crianças já não seriam mais os mesmos; desse emaranhado surgiu uma pesquisa dançante, imagética e filosófica.

E foi assim que essa história dançante começou...

Fatia 1: Aprender a delirar

A professora encontra com as crianças. Ela quer desenvolver a aula a partir do tópico “peso” da TKV, o peso do corpo na relação com o chão: como distribuir o peso do corpo em cinco apoios, em três, em seis, em um...experimentar as possibilidades, pesquisar a relação do corpo com a gravidade e criar caminhos de movimento a partir dessas relações. Entretanto, para além da relação peso-chão-gravidade, as crianças parecem inventar outros tantos “pesos”; o peso das nuvens, o peso da cadeira, da mesa, dos objetos, o peso da tinta na parede, o peso de uma dança alegre, o peso de uma dança triste, o peso da sombra, o peso dos dias, das horas, dos minutos, o peso da vida, o peso em imagens...



A professora achava que precisava entender sobre a relação entre corpo e chão para dançar, ela não estava errada, mas às vezes esquecia que no corpo e no chão tantas coisas se passaram; tantos pesos pesaram, tantos pés pisaram no chão e tantos chãos deram suporte aos pés, tantas vidas caminharam, tantos espaços se abriram e se fecharam e se transformaram, as vezes ela esquecia que o peso é também poesia, mas as crianças sempre lembravam...

Portanto, algo novo surgia desses encontros, a professora ensinava e os alunos também, os alunos aprendiam e a professora também, juntos criavam possibilidades, caminhos, movimentos, pensamentos, danças; junto às crianças dançar aparecia como um delírio, como possibilidade de pensar e mover para além de uma lógica única, dançar aparecia como possibilidade de deslocar as linearidades e brincar com os caminhos ziguezagueantes, aparecia como possibilidade de desencaixotar os pensamentos e movê-los pelo e com o corpo.

Desse modo, nesse episódio e em muitos outros, a professora foi afetada pelo “modo perguntar”; um estado frequentemente observado em crianças em que se questiona tudo, sobretudo as coisas que nos aparecem como sólidas, fechadas, enraizadas. Diante desse estado, a professora começou a questionar sobre os modos e modelos de ensinar, de dançar e de ensinar a dançar, ela olhava para as teorias e para as crianças e parecia haver um limite nessa relação, portanto, depois de alguns episódios ela começou a experimentar o que chamou de “crianças as teorias”; nem as jogar fora, nem se prender a elas; dançar com elas.

Portanto, o “modo perguntar” levou a professora a “crianças as teorias” e, finalmente, a “delirar o dançar”; junto às crianças a professora encontrou o delírio da dança, uma dança que brinca com os muitos “pesos” possíveis e se lança nas possibilidades que vão se apresentando, uma dança que experimenta com teorias, mas também cria novos caminhos, uma dança alegremente infantil.

Algumas questões...

O que pode a dança com crianças? O que pode uma professora dançarina descobrir ao dançar com crianças? A dança parece escapar às suas próprias definições e significados quando inserida no contexto infantil...

O que eu encontrei com as crianças, portanto, foi um dançar que era sempre verbo, porque o prazer estava lá e ali, no ato. Os corpos brincavam com o tempo e com o espaço, tudo era movimento; corpo, tempo e espaço dançavam juntos e novas realidades eram criadas a cada instante, existir era ato de criação (BARROS, 2022, p. 64).

Fatia 2: Aprender a multiplicar

Era mais um dia de encontro com as crianças e a professora havia preparado uma aula com base no tópico “presença”; o objetivo desse tópico é despertar e/ou ampliar a atenção direcionada ao corpo em sua relação com o ambiente, um despertar para os sentidos e sentires do corpo em suas múltiplas relações, um despertar para o que talvez possamos chamar de espontaneidade do corpo. Para isso, a atenção da criança é guiada para o que vê, ouve e sente durante a aula, exercitando a capacidade de manter-se atenta ao que faz enquanto faz, exercitando o que denominamos de presença.

Novamente a professora foi convidada a ampliar seus modos de pensar que embora muitas vezes ela não percebesse, estavam delineados por limites que impediam novos movimentos, mas as crianças abriam e escancaravam esses limites; elas pareciam

convidar aos deslimites. Dito de outro modo, esse é mais um episódio que diz sobre a potência das crianças em desestabilizar os modelos, conceitos e teorias; desestabilizar tudo que fecha possibilidades; as crianças parecem bagunçar ordens, parecem abrir novos caminhos e nos deixam cara a cara com as multiplicidades dos pensamentos, dos sentires, dos moveres.

A professora levava sua ideia de “presença”, mas as crianças pluralizavam as presenças, a professora buscava provocar o corpo espontâneo, mas a espontaneidade já estava ali; os corpos criancescos pulavam e rodavam e sentavam e rolavam e deitavam e abraçavam e choravam e gritavam e riam e...e...e...quando sentiam vontade, a professora as assistia com um misto de admiração, medo e alegria; era como se estivesse observando um fenômeno da natureza que raramente acontece, os corpos criancescos em movimento eram como uma estrela cadente; raros, belos e um pouco amedrontadores.

Diante desses corpos presentemente dançantes a professora começou a questionar “onde eles se escondem quando crescem? Em qual momento nós, adultos, deixamos de experimentar o corpo que sente e expressa? O que há nesses corpos tão perigosos? Ou seriam poderosos?”

As questões apareceram para ela como um convite à reflexão, como um convite a experimentar respostas que mobilizassem o corpo para outras direções, que explorassem novos caminhos e que, talvez, provocassem novas danças. Diante dessas questões e do cenário que os encontros com as crianças criavam, a professora arriscou pensar os corpos enquanto potências criadoras, corpos que podem mais do que aquilo que está posto; os corpos criancescos pareciam provocar a ampliação dos sentires, dos dançares, dos educares, provocavam a pensar a ampliação dos modos de vida: que vidas se apresentam a partir de um corpo que experimenta, movimenta, dança?



Algumas questões...

O que pode o corpo que dança? o que as crianças nos ensinam sobre o corpo ao dançarem com suas infâncias? O corpo amplia, multiplica, ganha dimensões, a dança e a infância parecem implodir com os corpos adultos-sentado-enrijecidos...

O corpo parece se apresentar como a própria experiência, experiência no sentido de experimentação; nada está dado, tudo está em jogo, um jogo compositivo que vai se fazendo nas relações. O corpo se apresenta como espaço de abertura e afirmação; experimento isso e aquilo, hora isso, hora aquilo, isso e aquilo também me/nos experimentam, é nesse jogo que o corpo tudo pode, pode experimentar enquanto se abre aos encontros. Corpo em experiência de experimentar; transformações incessantes... (BARROS, 2022, p. 83).

Uma fatia de TEATRO

Era uma vez uma professora de Matemática, que também era atriz, em seu processo de doutoramento (LACERDA, 2021). Processo este que buscava articular Educação Matemática e Teatro. A pesquisadora, ainda sem saber ao certo que rumo tomar, ficou sabendo sobre um Clube Juvenil de Teatro em uma Escola da Rede Estadual Paulista de Educação e, seguindo o conselho de seu orientador, foi lá para ver o que estava acontecendo. **Ela achava que**, em um primeiro momento, iria observar o grupo, achava que, depois, poderia propor algo “relacionado à Matemática”, achava que era sobre fazer Teatro com Matemática. **Mas a pesquisadora errou. Ela não imaginava que aqueles encontros seriam sobre** descobrir-se enquanto menina-mulher, sobre pensar outros modos de Educação, outros lugares, outros corpos, outros...

Os encontros pertenciam àquelas meninas mulheres...

Essa fatia da história é, portanto, sobre o encontro entre uma professora de matemática e adolescentes, entre teatro e educação (matemática), **entre corpos e movimentos e imagens e criações e medos e...e...e...**

Voltemos ao início dessa história...

Era uma vez uma professora de Matemática que tinha como única certeza aprofundar seus estudos nas possibilidades de articulação entre Teatro e Educação Matemática, suas duas áreas de interesse e de profissão. Seu primeiro passo foi marcar uma reunião com a diretora da escola em que ela sabia ter um grupo de teatro. O turbilhão começou aí. Nesse primeiro encontro, a diretora

disse que os Clubes Juvenis são espaços propostos, organizados e geridos pelas próprias alunas e alunos. De fato, segundo São Paulo (2015, p. 2)

Os Clubes Juvenis constituem um dos espaços privilegiados que se destinam à prática e à vivência em Protagonismo Juvenil, principalmente no que se refere à autonomia e à capacidade de organização e gestão dos estudantes. Esses clubes são organizados e consolidados a partir dos interesses dos alunos, de maneira a contribuir para o sucesso da escola. O aluno, a partir da sua experiência, poderá desenvolver diversas competências e habilidades relacionadas à autonomia, à auto-organização, à capacidade de trabalhar em equipe e tomar decisões.

Dessa forma, para que ela pudesse participar das atividades, esse grupo de alunas deveria aceitá-la, ela não poderia ter somente a autorização da diretora. Veio aí o primeiro medo da pesquisadora: ter que ser aceita para entrar no grupo.

Ela foi. Foi e se apresentou. Se apresentou e foi aceita. Foi aceita e participou.

No primeiro dia do Clube Juvenil, a pesquisadora procurou Lourdes e Maria¹, presidenta e vice-presidenta do clube, para se apresentar e pedir para participar da dinâmica proposta pelo grupo. A ideia era ser uma observadora durante o primeiro semestre, com a ideia de, no segundo, propor algo relacionado com teatro e Matemática. Mal sabia ela, no entanto, que não seria observadora, mas sim uma participante daquele grupo composto majoritariamente por meninas. Não como elas, afinal, a adolescência já estava para trás, mas também não de fora, pois ela participaria de todas as atividades. Estava ela, então, no entre.

Mal sabia ela, também, que não poderia participar do Clube de Teatro no segundo semestre do ano letivo, pois haveria uma

¹ Os nomes das alunas são fictícios, escolhidos a partir de nomes de mulheres que se destacaram dentro da Educação Matemática. Mulheres que devem ser lembradas, assim como essas alunas que são meninas, que são mulheres, e que estão em processo de produção de si. Uma homenagem à Lourdes Onuchic (CAVALARI, 2013) e à Maria Bicudo (BORBA; SANTOS, 2013).

determinação da diretoria, dizendo que nenhum colaborador externo à escola poderia participar dos Clubes Juvenis, justamente por serem um espaço pensado por e para os próprios alunos. Por fim, mal sabia ela que esse trabalho realizado no primeiro semestre, sem a tal da Matemática, lhe daria tanto a pensar em educação (matemática).

“Vamos fazer uma roda e sentar no chão?”, sugeri a presidenta do clube.

Um medo

Um sonho

Uma qualidade

Um defeito

Por que escolheu o clube
do teatro?

E foi assim que essa história cheia de medos começou...

Fatia 3: *Ué, você não usa calcinha?*

A pesquisadora chega em um dos encontros com aquelas meninas, alunas, colegas, estranhas, com a frase de Picasso na cabeça: “Primeiro eu encontro, depois eu procuro”. Mais tarde, nesse dia, ela descobriria que encontrou muito além do que poderia procurar.

A dinâmica deste encontro foi baseada em exercícios de improvisação em duplas e em trios, nos quais teríamos que ir na frente do grupo e encenar determinada situação. Nesse dia, todas já estavam mais soltas, mais familiarizadas com os exercícios teatrais. Dessa vez, todas participaram, sem que as meninas, Lourdes e Maria, precisassem insistir. Mas Anna² foi a que mais impressionou a todas. No primeiro dia do Clube Juvenil de Teatro, não se conseguia escutar sua voz, de tão baixo que falava. No segundo, surpreendeu a todas, apresentando um poema proposto

² Uma homenagem à Anna Averbuch (BARBOSA, 2013).

com a voz já bem mais clara. No terceiro, não quis apresentar um monólogo. Mas, nesse encontro, ela foi junto com a pesquisadora fazer um dos exercícios de improvisação. O tema era “compras”. Só se poderia conversar, fazendo perguntas. Elas conseguiram manter um diálogo de alguns minutos, com Anna falando alto. Em um dado momento, o desfecho surpreendeu ainda mais:

- Gostaria de experimentar algo mais da loja? Uma calcinha, por exemplo? – perguntou a pesquisadora.

- Por que eu deveria? – respondeu Anna.

- Ué, você não usa calcinha?

- E se eu não usar?

Nesse momento, todas na “plateia” deram risada. Foi inusitado que ela, talvez a partir do estereótipo da timidez, fosse tão, digamos, “ousada” numa resposta como essa. A pesquisadora se alegrou em vê-la se abrindo e dando risada também. Essa fala inesperada de Anna lembrou a pesquisadora de sua dissertação de mestrado (LACERDA, 2015), quando realizou um trabalho com Teatro e Matemática com alunos das séries finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública do interior paulista. Naquela ocasião, um aluno disse: “Antes, eu não conhecia nada sobre Teatro e, aí, eu comecei me expressando. Aqui é um lugar para se expressar, né, não como na sala de aula. Aqui a gente pode se expressar, fazer várias coisas”.

O teatro como lugar para se expressar. Não como na sala de aula. Apesar do Clube Juvenil e os encontros daquela outra pesquisa acontecerem no espaço de uma sala de aula, ela se transforma em outra.

Alguns encontros para frente, a Lourdes proferia que o grupo comentasse sobre um ponto positivo do clube juvenil de teatro. Algumas das coisas ditas foram: “Liberdade”, “expressar e ver os outros se expressando”, “aqui dentro você pode ser livre”.

Nesse episódio, a pesquisadora aprendeu que levar o teatro para dentro de uma sala de aula pode abrir possibilidades de alteração desse espaço. Afinal, “o teatro, que é uma heterotopia, perfaz no retângulo da cena toda uma série de lugares estranhos”

(FOUCAULT, 2013, p. 24). Dessa forma, a sala de aula tradicional pode ser feita outra. Experiências educativas com arte podem, então, romper as fronteiras das salas de aula, fazendo delas heterotopias, sendo entendidas como um outro lugar, como uma contestação do espaço no qual a aula acontece.



Pensar o teatro como um espaço dentro da escola é, para mim, a possibilidade de criar um sol dentro da sala de aula (seria esse um possível segundo sol?). É destrancar portas e derrubar paredes. É a possibilidade de sim usar o pátio, mas também de transformar a sala de aula, se estivermos dentro dela. A sala vira pátio, loja, casa, palco. A sala vira criação (LACERDA, 2021, p. 107).

Algumas questões...

Que pode o teatro dentro de uma sala de aula? Que corpos outros são possíveis? Que espaços outros são criados? Que expressões de si?

Fatia 4: *O poema de Estela*

No segundo encontro do Clube de Teatro, todas teriam que apresentar o poema *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa. A pesquisadora perguntou se a Anna tinha decorado o poema e se iria apresentá-lo. Ela disse que sim, mas que não sabia se o apresentaria. “Por que não? Você veio aqui para trabalhar a timidez, não foi? Eu ouvi você dizer no primeiro dia”. Ela concordou. A pesquisadora, então, perguntou se Anna queria treinar com ela, que aceitou. Passaram o texto diversas vezes.

Repetir, repetir, repetir, até que seja diferente. Já se podia ouvir sua voz. “Que voz bonita”, disse a pesquisadora. “Obrigada”, quase inaudível. Conversaram um pouco... um sorriso ia aparecendo, o olhar sempre marcante.

A pesquisadora, e também participante do clube, ficou impressionada com as apresentações. Todas apresentaram. A Anna ganhou aplausos fortes, foi a primeira que ganhou um prêmio pela desenvoltura, um chocolate que, no fim, todas ganharam. No entanto, Lourdes e Maria escolheram algumas meninas para serem as primeiras a ganharem o prêmio, como forma de reconhecimento pela apresentação, que foi o primeiro exercício de encenação com uma plateia.

Lá pelo meio das apresentações foi a vez da Estela³, que não estava no primeiro encontro. A pesquisadora estava conhecendo a menina neste dia. Ela começou a recitar o poema. A primeira frase não era exatamente “O poeta é um fingidor”, nem a segunda era

³ Uma homenagem à Estela Kaufman (SALVADOR, 2013).

Já pararam para pensar que Estela nos proporcionou um encontro? Um encontro com o poema de Fernando Pessoa, um encontro com o teatro na escola, um encontro corpo a corpo entre atriz - plateia - Fernando... O teatro como um lugar de encontro, como um lugar de acontecimento. Nessa perspectiva, Dubatti (2010, p. 29), entende que

La filosofía del teatro afirma que el teatro es acontecimiento (en el doble sentido que Deleuze atribuye a la idea de acontecimiento: algo que acontece, algo en lo que se coloca la construcción de sentido), un acontecimiento que produce entes en su acontecer, ligado a la cultura viviente, a la presencia aurática de los cuerpos [...].

Algumas questões...

Que pode um grupo de estudantes produzir como experiências educativas junto a um processo teatral? É preciso Matemática para falar de (Educação) Matemática? Quantas escolas há dentro de uma escola? Como se ocupar do presente na escola? Que parte dessa pesquisadora ainda é adolescente? Que parte é adulta?

Uma fatia de CINEMA

Era uma vez uma professora de Cinema que se dedicava a escrever uma tese sobre cinema e infância. **Um dia** acordou pela manhã e veio logo uma imagem em sua cabeça, assim de supetão! A imagem não era nítida, mas também não era embaçada. Era como um brinquedo atirado no chão. Assim, atirado mesmo, não esquecido, mas jogado e deixado para lá, para quem passar **poder tropeçar!**

E foi tropeçando em imagens produzidas por crianças de 3 a 7 anos, assim como os adultos tropeçavam nos brinquedos das crianças espalhados pelo território escolar que essa professora foi percebendo que as imagens das crianças tinham outras tonalidades de cores e outras escalas de som, totalmente diferentes do que se assiste na sala de cinema. Isso levou a professora a imaginar um

outro tipo de cinema e essa descoberta a fez buscar uma linguagem do cinema das crianças e se propor a trabalhar montagem e infância em seu doutorado.

Quando ela chegou lá na escola pela primeira vez, levou um computador grandão, chamado de ilha de edição cinematográfica, isso mesmo, para compor um filme com as crianças! **Quando chegava a vez de as crianças montarem seus filmes, sozinhas...** elas só queriam apertar os botões da mesa de edição, **aleatoriamente.**

Um processo de edição envolve, uma decupagem e uma edição e só depois uma montagem. Na decupagem, o cineasta escolhe os melhores filmes a partir de um material, depois ele diminui ou aumenta essa filmagem de acordo com uma régua de duração em sua *timeline*; isso se chama edição e por fim, ele escolhe uma ligação entre esses pequenos blocos de filmagem em uma montagem que pode ou não ser ter um *raccord*. Esse nome estranho, o *raccord*, significa o sentido pelo qual um plano de filme se liga a outro plano. **A professora de cinema**, ao pedir para as crianças decuparem o material, percebeu que suas imagens favoritas eram as que mostravam suas amigas e suas professoras, “queremos imagens da nossa turma”, elas diziam! **Como professora de cinema que é**, ela pensou que iria trabalhar edição com elas e terminar um filme “com sentido” e “*raccords* de adultos”, mas as crianças só criaram filmes “sem sentido” e **a professora se perguntou**: “será que são filmes sem sentido ou com sentido para crianças?”.

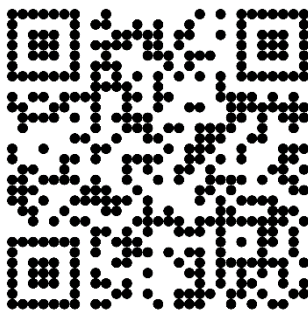
Nem toda criação tem sentido, o importante é colocar a imagem para acontecer, colocar em “ação”! Por isso cria + ação? **A professor se perguntou...** “- De ação o cinema está cheio, mas de criança não!” As crianças não fazem cinema porque cinema não é brincadeira para criança e os equipamentos são extremamente caros e pesados para elas suportarem. Mas por que os adultos nunca fizeram uma câmera para criança? **A professora de novo, perguntou!** “- Mas já fizeram até violão para criança e na aula de violão da professora Cláudia tem mais crianças que adultos”, observou consigo mesma a professora!

Nesta pesquisa com as crianças, a professora cineasta descobriu alguns cortes que revelaram que as crianças se movimentam em outros tipos de cortes móveis e que habitam o “entre” do adulto. Ela vai contar a vocês a história do “pum”!

Fatia 5: *Pum!*

Era uma vez um grupo de alunos da escola EMEI Antônio Boldrin, de Piracicaba, interior de São Paulo, que se encontravam para editar filmes com o auxílio de uma professora. A professora colocava uma tela para brilhar na parede e passar imagens. Um dia os alunos viram um ‘pum’ saindo desta tela.

Eles disseram: “- quero a imagem do pum para colocar no meu filme”. Mas as professoras Cláudia e Bianca não conseguiam achar na pasta de imagens a imagem de pum. Pum! Pum! Pum! “ - **Meu Deus, um texto com som!!! A professora pensou... E cheiro!**” Foram horas a procurar para nada encontrarem! **Até que um dia...** uma criança que corria em volta da mesa parou em frente ao projetor e disse: “É essa imagem professora!” A imagem apontada pela criança era uma imagem em movimento que trazia um menino torcendo o nariz e acenando com a mão dizendo, em alto e bom som: “- Quê fedooooo!”. Neste momento a professora pesquisadora teve um *insight*: - **“Se as crianças veem o pum na imagem é porque elas se movimentam em outros tipos de cortes! Então, o nome dessa tese será O corte é como o pum!”** (CANTO, 2021).



Fonte: Arquivo Im@go Grupo

Algumas questões...

Ao entregar as câmeras às crianças e logo após estudar suas imagens movimento, a pesquisadora se deu conta de que suas filmagens eram irreprodutíveis, diferentemente do “cinemão” (me refiro ao cinema nos moldes profissionais), o qual desenhamos os planos para depois gravar os filmes e se não conseguirmos na primeira tentativa regravamos o plano, chamando-o de *take 2*. Com o cinema das crianças mal consegue-se ter um plano, tudo é filmado em ritmos e fluências inéditas. Sendo assim, podemos dizer que estamos há todo tempo vendo o entre, com imagens fantasmas, imagens de outra dimensão que não são da duração concreta dos movimentos dos adultos e de uma sociedade adultizada!

Lendo e relendo o livro “A Imagem Movimento” de Gilles Deleuze, **a professora concordou com o autor:** O plano é como o movimento, está sempre assegurando a conversão, a circulação das formas” (DELEUZE, 2018). Desta forma: “Ele divide e subdivide a duração de acordo com os objetos que compõem o conjunto, ele reúne os objetos e os conjuntos” (DELEUZE, 2018, p.41). **E o que são cortes, se perguntou a professora que fazia cortes sem saber definir em palavras o que eles eram?** No cinema o corte é o que divide um plano do outro para depois poder ser montada uma sequência chamada de filme, no entanto, esta divisão é “maquiada” a partir da ideia de montagem cinematográfica. Pois, o corte mesmo é indivisível, ele se dá entre um movimento e outro, ou seja, em nossas costas!

Por sua vez: O que são cortes móveis? O movimento pertence à imagem e se dá sempre em uma duração concreta do tempo. Em um estudo sobre a imagem-movimento realizado por Gilles Deleuze, ele traz a ideia de que nos primórdios do cinema, anterior ao surgimento da montagem cinematográfica, os cineastas reconstituíam os movimentos por meio de cortes imóveis. Assim, viamos através dos filmes dos irmãos Lumières e George Méliès: um plano fixo de imagem-movimento a ser gravado em uma única duração de 11 minutos. Este seria o cinema dos cortes-imóveis, em

que se tem um espelho da duração concreta do tempo e do movimento. Porém, a partir do surgimento da montagem, o movimento é cortado (não dividido) e assim, a ideia que teremos do movimento é de cortes-móveis, por sua vez, uma duração de tempo abstrato que não se limita a reproduzir o real de maneira verossímil, mas sim o relativizar. Por sua vez, os cortes móveis são seleções de momentos equidistantes da duração concreta para se ter uma ilusão de continuidade.

De acordo com Bergson (2010), quando o cinema reconstitui o movimento por meio de cortes imóveis, ele não faz nada além de imitar a percepção natural dos indivíduos. Quando dizemos que o cinema das crianças se coloca em um estilo de cinema de cortes-móveis diferente do cinema do “adulto”, podemos também dizer que as crianças têm uma outra percepção de tempo e movimento do universo e da matéria que o compõe.

Nenhuma percepção humana é igual a outra, porém, quando colocamos as câmeras nas mãos das crianças o que vemos é puro movimento a fazer e desfazer os conjuntos e subconjuntos que dividem a matéria do mundo em objetos e coisas. Segundo Deleuze (2018, p.46), “foi Epstein quem mais profundamente e mais poeticamente realçou essa natureza do plano como puro movimento, comparando-o a uma pintura cubista ou simultaneísta” em que: “todas as superfícies se dividem, se truncam, se decompõem, se quebram, como se imagina que acontece no olho de mil facetas do inseto”.

Fatia 6: Um monte de *Simmmmmm!*



Fonte: Arquivo Im@go Grupo.

Era uma outra vez... A professora de cinema chegando na escola entusiasmada para fazer a sua pesquisa, as crianças brincam de fazer cinema com as câmeras digitais e celulares. Elas parecem experimentar a captação de imagem com os botões de vai e vem do zoom da câmera. Uma delas pergunta à professora: - “Como é que eu estico a imagem”. A professora a ajuda mostrando onde fica o botão. Outra criança resolve que quer editar no computador junto com mais duas colegas que ali estão. Assim, elas dividem suas cadeiras e fazem seus próprios acordos de quem começa a editar primeiro.

Agora chegou o momento... Agora chegou o momento de escolher as imagens...

Quatro crianças, 1, 2, 3 e 4... escolhiam entre suas imagens, imagens para compor seus filmes, elas colocavam a mão no mouse ao mesmo tempo e diziam **SIMMMMM! Repetidas vezes Simmm!!!** para que todas as imagens fizessem parte do corte final do filme, pois todas eram da **mesma ordem de importância.**

Era uma vez uma professora que precisava concluir a atividade de campo para sua pesquisa sobre cinema e educação. **Mas, mas, mas...**as crianças queriam um filme com uma imagem

só e que essa imagem rodasse em looping e se **repetisse, repetisse e repetisse...** - Pronto! O computador travou de tanto repetir e repetir a mesma imagem... - Ufa, voltou a rodar... e assim, já estavam lá as imagens na pasta do computador, agora bastaria elas escolherem as melhores imagens e organizarem em uma ordem de início, meio e fim.

A professora se lembrou de como fora fácil editar com as professoras da escola e de como seus filmes tinham um sentido, uma narrativa do cotidiano da escola, uma narrativa que se organizava em uma linha temporal, como nos filmes de jornada do herói. A professora imaginou que com as crianças também poderia ser assim! Mas ela se enganou!

No dia da edição de imagens com as crianças, elas queriam brincar e diziam para a pesquisadora que estava empenhada em terminar a montagem: “- professora, chega de trabalhar!” Mas a professora tinha uma pesquisa para fazer e na pesquisa incluía que as crianças editassem seus filmes.

Várias coisas se passaram na salinha de edição, mas a última delas fora a edição em si! As crianças se projetaram nas imagens brincando com suas sombras enquanto passavam em frente ao projetor, um dos alunos encontrou um apito no fundo da sala e começou a soprar um som de pássaro. Quando seu amigo descobriu de onde vinha aquele som, resolveu apitar também!

A professora ficou parada, apenas observando e pensando: “- **hoje não vamos conseguir terminar o filme de novo!**”. De repente se lembrou do seu professor/orientador que dizia ser importante “estar presente” com as crianças. Em um ímpeto, deixou a pesquisa para lá e se jogou na brincadeira!

Assim...a professora começou a brincar de se projetar na parede, de correr atrás das crianças e assoprar o apito. Como sempre fazia em todo final de encontro, ela perguntou a uma das crianças que observava a brincadeira toda: “- Aime, qual é o nome do filme?”. Ela respondeu de prontidão: “- Hoje parou na gaiola!”. A professora logo caiu na gargalhada.

Algumas questões...

O que pode o cinema na sala de aula? Quais afetos podem disparar as montagens em contato com os corpos infantis? O que pode uma cineasta descobrir sobre sua arte ao montar filmes com crianças? O cinema é um pretexto que escapa às suas próprias definições e significados quando inserido no contexto da infância? **A pesquisadora descobriu que o cinema na sala de aula não pode chegar como palavra de ordem, mas como composição e criação de mundos e mais mundos...**

Corpo dobra limite...



Fonte: Arquivo Im@go Grupo

O que essa dobra do corpo por fim revela é também um limite que advém da própria efetividade da vida, isto é, para que enfrente sua opacidade, o corpo não necessita desdobrar-se em utopia, basta que dobre em si mesmo, implacável como topia, imanente à própria vida, para que seja, pois, experiência-limite (SILVA, FURLAN, 2019, p.117).

Dança, teatro e cinema; fatias de um corpo que pode... As três áreas são lugares de composição e montagens de novos territórios

que se encontram nesse texto, no convite à dobra. Esses três mundos artísticos habitam o extra-campo da imagem, confrontando a experiência do corpo-aluno, em seu limite de campos de forças do corpo social, do corpo sujeito de identidades institucionalizadas pela escola em experiência de transformação.

Juntas; dança, teatro e cinema, inibem o corpo-jaula de se tornar múmia renegada à transfiguração; clamam pela possibilidade de ser outros...

Juntas; corpo-imagem-self, nos dizem que a imagem do quadro não dá conta de compor um plano fixo; pedem um corpo que dança...

Juntas; dança, teatro e cinema, abrem-se para o fora, para o invisível; necessitam aquilo que ainda não é...

Buscamos um corpo na arte que seja ponto zero, um corpo com a arte que seja a experiência que arranca o sujeito de si mesmo que o coloca em limite. Como o corpo pode ser outro? Como o corpo da imagem pode extrapolar os limites do quadro? Como a dança dobra o corpo e irradia em gestos o que está invisível? Podem as cortinas do teatro se abrirem para aquilo que ainda não é?

Referências

BARBOSA, G. S. Anna Averbuch. In: VALENTE, W. R. (Org.). **Educadoras Matemáticas: memórias, docência e profissão**. São Paulo: Livraria da Física, 2013. p. 21–31.

BARROS, M. G. **Dança e infância: entre corpos e corpos e corpos...** 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2022.

BERGSON, H. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Tradução Paulo Neves. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BORBA, M. C.; SANTOS, S. C. Maria Bicudo. In: VALENTE, W. R. (Org.). **Educadoras Matemáticas: memórias, docência e profissão**. São Paulo: Livraria da Física, 2013. p. 181–196.

CAVALARI, M. F. Lourdes Onuchic. In: VALENTE, W. R. (Org.). **Educadoras Matemáticas: memórias, docência e profissão**. São Paulo: Livraria da Física, 2013. p. 113–126.

CANTO, C. S. **O corte é como o "pum"**: roteiros em linhas de errância. 2021. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2021.

DELEUZE, G. Cinema 1 - A Imagem-Movimento. São Paulo: Editora 34, 2018.

DUBATTI, J. **Filosofia del teatro II: cuerpo poético y función ontológica**. Buenos Aires: Atuel, 2010.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico; As heterotopias**. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 edições, 2013.

LACERDA, H. D. G. **Educação Matemática Encena**. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2015.

LACERDA, H. D. G. **Teatrematizar: afetações de uma professora de Matemática com escola, com teatro, com alunas, com...** 2021. 157 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2021.

SALVADOR, M. F. M. Estela Kaufman. In: VALENTE, W. R. (Org.). **Educadoras Matemáticas: memórias, docência e profissão**. São Paulo: Livraria da Física, 2013. p. 47–58.

SÃO PAULO, G. DO E. **Procedimento passo a passo: Clubes Juvenis**. São Paulo: Escola de Tempo Integral. Disponível em: <http://files.comunidades.net/escolaisaias/PPP_CLUBE_JUVENIL.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2019, 2015.

Referências Inspiradoras

DELIGNY, F. **O Aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1, 2015.

DELEUZE, G.; GATTARRI, F. **O que é a filosofia?**; tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LEITE, C. D. P. **Infância Experiência e Tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MASSCHELEIN, J. **E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.1, n.33, p. 35-48, jan/jun, 2008.

SCHÈRER, R. **Infantis: Charles Fourier e a Infância para Além das Crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Como captar intensidades? Experiências imagéticas com crianças e professoras

Andréia Regina de Oliveira Camargo
Cláudia Seneme do Canto
Thelicia Canabarra

No presente artigo, buscamos levantar questionamentos sobre a importância da experiência estética na educação do olhar, na criação dos modos de subjetivação, de modos de existência, por meio do trabalho de pesquisa audiovisual de produção de filmes-ensaio, realizado por dois grupos pertencentes ao universo escolar, alunos do ensino fundamental I e professoras da Educação Infantil.

Como parte do Projeto maior “Do outro lado da cerca: experiências com imagens, infância e educação. Reflexões e olhares para o desenvolvimento infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças”¹, a pesquisa visa pensar sobre uma educação do olhar, numa abordagem de pesquisa como experiência, a partir de uma série de trabalhos desenvolvidos com a produção de imagens e filmes-ensaio realizadas no território da escola.

Quando pensamos em ensaio, logo vem em mente aquilo que não está pronto, o que se propõe como exercício, o que está aberto ao improvisado, um olhar infantil. Em uma pesquisa com, por, pela e como experiência, o objetivo de 'estar a ensaiar' se configura em um espaço de experimentação e exposição audiovisual, em que o processo de produção de sentidos é mais importante do que o resultado final da obra. Processo este que se realiza nos encontros que expandam as possibilidades de criação de realidades alternativas numa perspectiva fundamentalmente artística, pois o

¹ Projeto coordenado pelo Prof. Livre Docente César Donizetti Pereira Leite, do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação - Instituto de Biociências – UNESP, Campus de Rio Claro - SP.

artista não quer instruir o espectador (RANCIÈRE, 2010), e sim produzir uma forma de consciência, uma afetação, uma intensidade de sentimento que produza uma energia para a ação.

Arlindo Machado afirma que "[...] no futuro, quando as câmeras substituam as canetas, quando os computadores editarem filmes em vez de textos [...]", o filme-ensaio "[...] será provavelmente a maneira como 'escreveremos' e daremos forma ao nosso pensamento [...]" (MACHADO, 2003, p.75). Porém, neste aspecto é relevante ressaltar que, apesar de trazer características do discurso verbal, o ensaio não é dependente do mesmo, pois o cinema tem o potencial de criar discursos sem precisar essencialmente da palavra.

Por este caminho, Weinrichter (2015) defende que o ensaio traz, ao invés da continuidade espaço-temporal e causal de uma sequencialidade linear e narrativa, uma continuidade discursiva a partir de uma combinação de materiais para produção de novos sentidos. Nos aproximando disso, podemos pensar que a atividade realizada no território da escola, por crianças e professoras, abre espaços para ensaiar, por possibilitar composições de sentidos que escapam às palavras de ordem e disciplinas próprias do ambiente escolar.

Assim, a partir de palavras soltas, imagens, músicas e ruídos que rodeiam o espaço da escola, o sonoro, o visual e o verbal, presentes em forma de câmeras e ilhas de montagem, se combinam e trazem uma experiência com o real como forma de expressão artística e experiência do pensamento, permitindo emergir subjetividades.

Tais experiências com imagens, lançam mão da linguagem cinematográfica para criar um lugar potente de interseção ² entre a

² Essas zonas de interseção se referem ao entendimento de Deleuze (2010) sobre o que seriam os intercessores. A idéia é de elementos (coisas, pessoas, idéias) que se encontram em dupla captura, cada qual roubando do outro algo que o transforma e inventa novas formas.

arte e a educação, como um lugar de potência de produção de sentidos e subjetividades (LEITE, 2011).

A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder” (DELEUZE, 2010, p. 127-128).

Com Deleuze (2010), entendemos a subjetividade não a partir de uma maneira interiorizada do sujeito, mas como efeitos das máquinas de ver, perceber, sentir, pensar, falar, que operam através das conexões diversas - conexões estéticas, políticas, econômicas, culturais, artísticas, educacionais, etc.

Na abordagem investigativa de pesquisa como experiência, voltamos nosso olhar de pesquisadoras para um fazer com as imagens que se desdobre para além da pesquisa científica, numa perspectiva filosófica da educação. Para tal, o material audiovisual é utilizado na articulação da noção do pensamento como arqueologia. Deleuze (2010, p.124) traz o conceito do pensamento como arqueologia ou pensamento como arquivo, considerando que o arquivo tem dois aspectos: o enunciável e o visível. Pensando com Deleuze, tomamos o próprio pensamento como audiovisual e propomos a utilização das imagens produzidas por professoras e alunos nesse campo “entre” as formas de enunciação e a emergência das visibilidades, para pensar a dinâmica das experiências educativas nesses contextos pesquisados.

**"GOSTEI DISSO DAQUI!" - "VOLTEI A SER CRIANÇA!" -
"TÔ BRINCANDO!"
EXPERIÊNCIAS IMAGÉTICAS COM PROFESSORAS.**

Figura 1: Quadro do filme realizado pelas professoras



Fonte: Arquivo do Projeto "Do Outro Lado da Cerca", Grupo I-mago

Caminhamos pensando nas zonas de intersecção *com* as imagens capturadas, com as escolhas das imagens na edição dos filmes, com o tempo criado no processo de edição, com as "falas" imagéticas ou verbais das professoras e alunos envolvidos com esse trabalho, numa perspectiva de experiência como acontecimento.

Para Agamben (2005, p.26), no método científico, sobretudo na metodologia quantitativa, a experiência é transferida para fora do homem, através dos instrumentos e números de um experimento. O desafio em uma metodologia de pesquisa que toma a experiência como algo que afeta o sujeito, se apresenta como um diferencial, pois enquanto no experimento algo acontece fora do pesquisador, na abertura para a experiência como acontecimento algo se passa entre os viventes. Nessa concepção de experiência-acontecimento, o campo de pesquisa nos afeta e nos transforma, desde que estejamos receptivos para ocupar um lugar passivo e aberto à nossa própria transformação.

Nesta ambiência, onde a experiência não é mero experimento, e “[...] não pode se encerrar em uma técnica experimental que possa ser reproduzida, tampouco generalizada [...]” o percurso da pesquisa iniciou-se com experiências imagéticas realizadas com as professoras da Escola de Educação Infantil “Hélio Jorge”, localizada na cidade de Rio Claro, interior do estado de São Paulo, nos meses de outubro e novembro de 2015. Partindo das experiências imagéticas das crianças³, as professoras foram convidadas a produzirem imagens outras da escola, dentro da perspectiva do filme-ensaio (LEITE, 2011, p.162).

Participaram do processo aproximadamente 15 professoras, que se subdividiram em pequenos grupos para a produção e edição das imagens.

Com *tablets*, filmadoras e câmeras digitais nas mãos, elas saíram pela escola, no horário de formação, e se adentraram em experiências imagéticas. Inicialmente demonstraram insegurança e um certo desconhecimento das reais intenções de tal ação. No decorrer do processo de captação elas estavam cada vez mais envolvidas com as diferentes possibilidades de (inter)agir com as imagens, e se permitiram arriscar e brincar mais.

Observa, enquadra, clica, volta, observa, não gosta, deleta. Constantemente as professoras verificam as imagens e imediatamente deletam aquelas que não se enquadram no seu “padrão ideal”.

Tanto no processo de captação quanto no de edição, a preferência pelas fotografias é quase unânime. Mas por que não o audiovisual? Por que o aparentemente fixo, o parado, o imóvel das fotografias atraem mais o olhar das professoras? O que as escolhas nos revelam, e o que ocultam?

Escolhas pautadas em temáticas e padrões estereotipados, sequência linear e cronológica na edição, imagens descartadas por

³ Anteriormente a esta proposta, o Imago oportunizou experiências imagéticas com as crianças das referidas professoras. As imagens produzidas foram compartilhadas com as professoras e crianças.

serem consideradas “inapropriadas”, nos dão indícios da forte influência de determinados valores sociais, como também a necessidade de representar uma certa realidade.

Figura 2: Quadro do filme realizado pelas professoras.



Fonte: Arquivo do Projeto “Do Outro Lado da Cerca”, Grupo I-mago.

Figura 3: Quadro do filme realizado pelas professoras.



Fonte: Arquivo do Projeto “Do Outro Lado da Cerca”, Grupo I-mago.

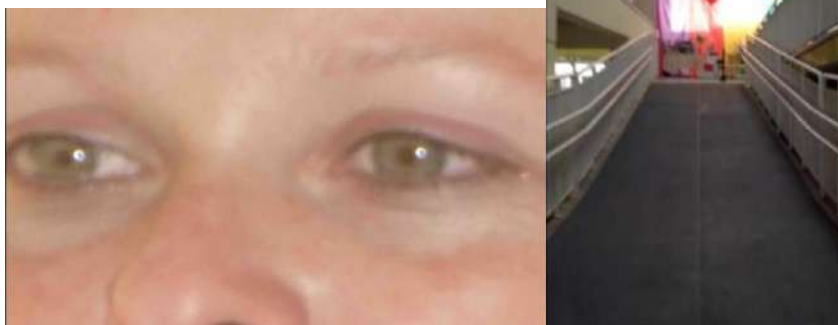
As marcas do tempo enquanto crónos são nítidas na edição dos filmes-ensaio das professoras, as quais procuraram dar uma

ordem continua e sucessiva às imagens, relacionando-as às práticas educativas e as relações estabelecidas no contexto escolar.

Por que no momento de captação das imagens as professoras procuraram novas possibilidades, movimentos, interlocuções, mas na escolha para a edição descartaram-nas? Para quem estavam editando?

No último encontro, ao compartilhar as produções finais dos grupos de professoras, procuramos tensionar alguns aspectos do processo: o porquê da escolha de determinadas imagens para compor o filme-ensaio; os motivos que as levaram a descartar outras; pensar nas imagens que não foram tiradas e nas marcas do cotidiano escolar presentes nas imagens... Neste momento, poucas se propuseram a participar das discussões, mas dentre as explicações destacaram-se que as escolhas foram pautadas na qualidade da imagem, sendo que as desfocadas, embaçadas e fora do enquadramento não foram selecionadas. Também questionamos o teor extremamente positivo em relação a escola, e as professoras disseram que é porque “naquela escola só tem coisas boas”.

Figuras 4 e 5: Quadros do filme realizado pelas professoras.



Fonte: Arquivo do Projeto “Do Outro Lado da Cerca”, Grupo I-mago.

*Captar imagens.
Imagens do quê?
Imagens pra quê?
Imagens pra quem?
Imagens por quê?*

*Questões que borbulham silenciosa e internamente nas professoras.
Ou será que é n@s pesquisador@s?*

*Movimentos, oscilações, escolhas... Pra quê? Pra quem? Por quê?
Por que estas escolhas e não outras?
Por que estas imagens e não outras?
Por que o fixo, o parado, o imóvel?
Por que não o movimento, o barulho, o inesperado? Por que não?*

*“Ai, essa tá torta!”
“Ai, aquela tá muito embaçada!”
“Ai, desvira essa pra mim!”*

Imagens, imagens, imagens... O que podem as imagens?

“OLHA ISSO! FILMA AQUI!” EXPERIÊNCIAS IMAGÉTICAS COM CRIANÇAS

Figura 6: Quadro do filme realizado pelas crianças.



Fonte: Arquivo do Projeto “Do Outro Lado da Cerca”, Grupo I-mago.

*Na sala de aula em que acontece a edição
Entra imagem, entra som
Entra música, entra dança
Entra professor, entra aluno
Entra diretor, entra coordenador
Entra inglês, entra funkeiro
Entra português, entra metaleiro
Entra línguas, entra orelhas
Entra adulto, entra criança
Entra cinema*

O trabalho desenvolvido com as crianças também aconteceu na Escola “Hélio Jorge”, em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, no segundo semestre do ano de 2015. A turma foi dividida em dois subgrupos para a captação das imagens no espaço da escola. Equipados com câmeras fotográficas, *tablets* e filmadoras, os alunos saíram da sala de aula com o desafio de registrar seus olhares e impressões sobre o caminho percorrido.

Ao sair da sala de aula, a professora comentou conosco: “Engraçado como a diretoria eles não filmam!”. No início das filmagens, os olhares se voltaram para as maquetes de casas e edifícios, resultantes de um projeto da disciplina de Língua Inglesa, localizadas no corredor. Por algum tempo as lentes se voltaram para as maquetes. Por algum tempo as crianças ficaram por ali, mas logo começaram a descer as escadas, passando do prédio da escola para o pátio. Ali as câmeras apontavam para todas as direções possíveis e imaginárias. Cada um criando e seguindo o chamado de seu olhar particular. No caminho, uma das alunas, que o tempo todo trabalhou em parceria com um colega, abordou uma das pesquisadoras pedindo permissão para entrar nas salas de aula. Sugerimos que ela pedisse licença à professora da referida sala. Após o consentimento da professora, ela entrou na sala com um sorriso no rosto, filmando os alunos, os cartazes nas paredes, livros e tudo mais que captasse a curiosidade da dupla de colegas. A aluna seguiu pela escola em

clima de brincadeira, dizendo: “Olha isso! Filma aqui!”, e ao final da filmagem ela foi apelidada de “a diretora”.

Figura 7: Quadro do filme realizado pelas crianças.



Fonte: Arquivo do Projeto “Do Outro Lado da Cerca”, Grupo I-mago.

Figura 8: Quadro do filme realizado pelas crianças.



Fonte: Arquivo do Projeto “Do Outro Lado da Cerca”, Grupo I-mago.

As crianças seguiram pelo pátio e lá continuaram filmando, até que um dos alunos perguntou como poderia utilizar o equipamento para filmar a si mesmo. Após orientação ele começou a cantar a música “Os moleque é liso”, música de estilo *funk*, aparentemente conhecida pela garotada. Foi um momento muito especial, de improviso e criação, de uma *performance* coletiva que contagiou a todos, alunos e pesquisadores que o acompanharam

cantando, batucando e dançando, envolvidos com o acontecimento.

Logo retornamos à sala, mas antes uma parada pela secretaria e salas da coordenação e diretoria, territórios que pareciam interditados por uma aura de mistério e curiosidade. Mais uma vez a aluna-diretora procurou explorar os espaços através das lentes objetivas das câmeras. Dessa vez ela mesmo tomou a iniciativa e pediu permissão para entrar nas salas. Após a concordância dos funcionários, eles captaram imagens daquele espaço. Curioso notar o interesse dos alunos em criar imagens de todos os espaços possíveis, inclusive da diretoria. Será que ouviram o “desafio” da professora? Teria a captação das imagens, naquele espaço, realizado uma função subversiva do que deveriam ou não fazer?

Após o período de captação das imagens, iniciamos as atividades de edição com a participação de todos os alunos, com exceção da aluna-diretora, que não estava presente nos primeiros dias de edição.

Ao iniciarmos a projeção dos vídeos para a escolha das imagens, algumas falas nos chamaram a atenção: “Era eu!” (aluno se referindo às imagens dos seus pés em movimento); e ainda uma segunda fala: “Essa é minha mão, porque eu conheço!” (aluno referindo-se às suas mãos nas imagens captadas pela filmagem em vídeo). Tais falas nos levaram a questionar os efeitos transformadores desse trabalho no desenvolvimento da consciência corporal e social das crianças que percebem a imagem de seus próprios corpos projetados ali, bem à sua frente. Quais seriam os desdobramentos desse processo de filmagem na produção das subjetividades desses seres humanos?

Ao se depararem com imagens borradas, de ponta-cabeça, desorganizadas, alguém comenta:

Aluno 1: Em vez de filmar tudo certinho, ele não (sic)... faz tudo assim...

Aluno 2: Só pode ser menino que filmou!

Pesquisadora: Por quê?

Aluno 2: Porque menino grava pior e menina grava melhor!

Posteriormente, uma das pesquisadoras partilhou com o restante da equipe que a professora comentou que no dia anterior o grupo vivenciou uma situação em que um menino havia dito que as meninas eram inferiores aos meninos, pois eram mais fracas. O trabalho com as imagens parece ter criado um espaço coletivo de elaboração de questionamentos que emergem das relações e interações do cotidiano escolar.

Na sequência do processo de edição, um dos alunos comentou: “Olha aí, alguém saiu filmando o mato”. Então um dos pesquisadores perguntou: E pode filmar o mato? E um outro aluno respondeu: “Pode sim. Bota aí!”.

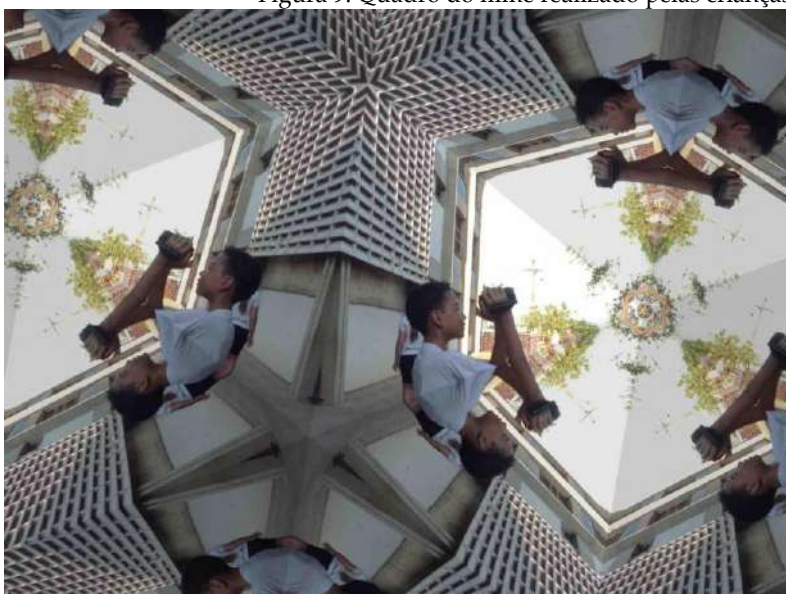
Cabe destacar, que a maior parte das imagens escolhidas pelas crianças foram as imagens em movimento, diferentemente das escolhas das professoras.

Ao final do encontro, uma cena inusitada. Um dos alunos selecionou uma imagem abstrata. Um borrão na parede que se assemelhava a uma onda. Ao ser indagado pela equipe sobre a sua escolha (o questionamento sobre as escolhas fazia parte do nosso combinado), ele respondeu: “Quando o cara foi fazer ele errou... Parece uma obra de arte, parece uma onda, uma montanha...”. (figura 6).

No último dia de edição, algo nos interpelou: “Onde estava a aluna-diretora que se mostrou tão participativa nos primeiros encontros?”. A professora relatou que a garota estava de licença médica, devido a um quadro de Depressão Infantil. Conversamos com a professora e perguntamos se não seria possível convidá-la para a finalização das atividades. A professora demonstrou interesse na proposta, ligou para a aluna e em alguns minutos ela estava conosco na sala. Os amigos, contentes em revê-la, nos contaram que não a viam há semanas. Ela havia ganhado um prêmio por um concurso de redação, mas ainda não tinha tido a oportunidade de receber tal premiação. A presença da aluna foi recebida pelo grupo com alegria e atenção. No entanto, dessa vez ela não participara tão ativamente. Nos últimos minutos do encontro ela enfim se pronunciou para sugerir o título do filme-

ensaio: “Deu a louca no 4º C!”. Curiosamente, este título foi o escolhido, entre outros, em votação coletiva. Em seguida, no momento em que inseriam a trilha sonora (escolhida por eles) às imagens, os meninos e meninas se dirigiram aos pesquisadores perguntando se podiam dançar. Após a nossa concordância, começaram a dançar, até que um dos meninos veio à frente da sala e deu um verdadeiro espetáculo de dança. Agora foi a nossa vez de captar um acontecimento inusitado que nos afetou.

Figura 9: Quadro do filme realizado pelas crianças



Fonte: Arquivo do Projeto “Do Outro Lado da Cerca”, Grupo I-mago.

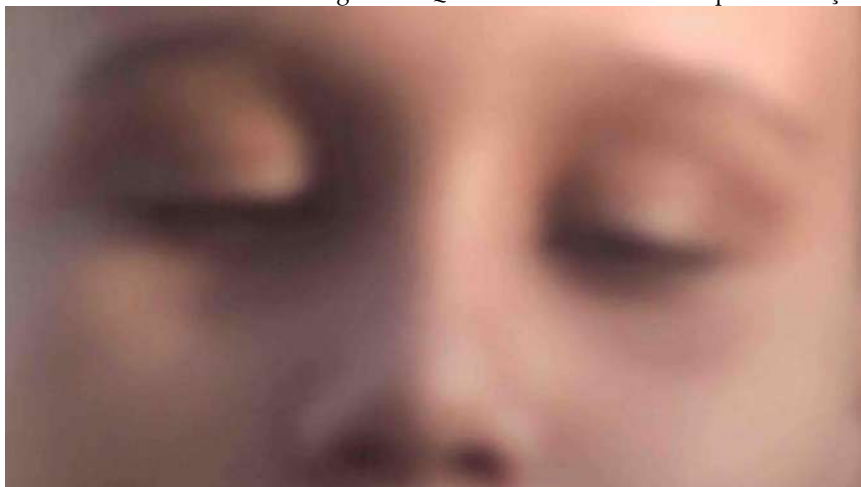
Clica, anda, observa, gira, abaixa, levanta, anda, mexe, pula, dança...

As imagens captadas e selecionadas pelas crianças também procuram mostrar o cotidiano da escola, mas suas escolhas nos dão indícios de maior desprendimento com a linearidade, a simetria, a representação... Tais imagens nos remetem a uma temporalidade do movimento, da intensidade. Um tempo *aíon* (KOHAN, 2007).

A abertura para o novo, de um olhar para além das imagens, da bricolagem de diferentes linguagens, apresenta-nos experiências estéticas singulares, capazes de uma educação do olhar que ex-põe, que transforma, que coloca em dúvida nossas certezas e verdades.

“AH... ESSA IMAGEM...!”
CAMINHOS-EXPERIÊNCIAS PARA UMA PESQUISA COM
IMAGENS

Figura 10: Quadro do filme realizado pelas crianças.



Fonte: Arquivo do Projeto “Do Outro Lado da Cerca”, Grupo I-mago.

*O que podem as imagens das crianças?
O que podem as imagens dos professores?
O que podemos pensar a partir delas ou com elas?
O que não pensar?*

*Como captar sons, cheiros, sabores?
Como captar intensidades?
O que me toca? O que me provoca?
O que eu me permito? O que me afeta?
O que eu escondo? O que se esconde?
O que eu apresento? O que se mostra?
O que escapa? O que revela? O que recuso?*

*O que encontro? O que escancaro? Imagens...
O que podem as imagens??? Quiçá?*

Durante a edição e captação de imagens com professoras e alunos, notamos formas distintas de se relacionar com a imagem. As professoras buscavam retratar algo através do olhar da câmera, enquanto os alunos tinham uma relação mais corpórea e de experimentação com a imagem. As imagens dos alunos eram tremidas, assimétricas e não respeitavam a famosa regra dos terços, presente no ramo da fotografia e do cinema.

Já no momento da edição, as professoras procuravam interpretar as imagens escolhidas e colocá-las em certa linearidade narrativa, enquanto os alunos estavam mais interessados à vivência proporcionada pela edição na sala de aula, do que ao filme pronto. Houve um momento em que um dos alunos pediu permissão para dançar enquanto o filme estava sendo editado.

Estariam os alunos mais disponíveis a vivenciar o processo de edição do que em “terminar” a tarefa que lhe havia sido proposta?

Jacques Rancière (2005) define três grandes regimes de identificação da arte: o regime ético, o regime representativo e o regime estético. No regime ético, as imagens compartilham um *ethos*, ou seja, elas exprimem uma forma de ser de uma determinada comunidade, atendem à conceitos de verossimilhança com valores de determinado grupo ou sociedade. No regime representativo, as imagens podem ser julgadas como adequadas ou não, boas ou ruins, pensando sempre em uma função narrativa e de fidelidade com o real. Já no regime estético, a arte não necessita ter boa representação ou verossimilhança com a realidade, pois “[...] a identificação da arte, nele, não se faz mais por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte” (RANCIÈRE, 2005, p. 32). Neste regime, a arte pode ser vista como a criança que vê e desestabiliza livremente as ordens do mundo, trazendo uma outra sensibilidade às formas de ver, escutar e ser afetado.

A partir da leitura de Rancière sobre os regimes estéticos da arte, é possível refletir sobre a produção de filmes-ensaios com professoras e alunos. Nas experiências imagéticas das professoras houve uma necessidade maior em estabelecer ligações de verossimilhança, tanto na captação das imagens como na edição. Além disso, também percebemos uma vontade de retratar o próprio cotidiano escolar, a partir da ordem escolhida para o filme. Optaram por um primeiro plano que aparecesse o nome da escola e um último corte que mostrasse os pés unidos de todas as professoras, como se buscassem um começo, meio e fim, ou dissessem, "aqui começa o filme e aqui termina o filme". Podemos pensar que estas formas de ver conexões entre as imagens se aproximam do regime representativo.

Com os alunos do ensino fundamental I, o exercício de captação e edição das imagens teve outros desdobramentos, sendo que as imagens foram esvaziadas de seus sentidos narrativos, para serem sentidas enquanto presença do mundo concreto e abstrato, como experiência.

Podemos entender que para os alunos, o exercício do filme-ensaio serviu como estímulo à criação dado a um estado de afetação mútua entre o cinema e o indivíduo, como a ativação de um dispositivo.

Cezar Migliorin (2005) explica que no cinema convencional cenas são montadas e planejadas para não fugir ao controle do diretor, já com o dispositivo "o que está sendo narrado é um encontro, um efeito de encontros entre corpos colocados em contato por um dispositivo" (2005, sem p.). Assim, se produz uma obra no acontecimento.

[...] podemos dizer então que nesta ação acontece uma efetivação de potencialidades do real. Há algo que se passa, que acontece, que ganha realidade e que não existe sem o filme; uma fala, um movimento corporal, um pensamento sobre si e sobre o outro (MIGLIORIN, 2005, sem p.).

A experiência imagética proporcionada pela presente pesquisa, no território escolar, é um convite à caminhada, à

exposição, à práticas que nos desloquem, que nos levem para além das perspectivas, que nos impulsionem.

Assim como Masschelein (2008, p.37), acreditamos na educação enquanto e-ducere, na perspectiva de libertação da nossa visão, de conduzir para fora, de nos tornarmos atentos, de “[...] um deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada)”, mas como possibilidade de transformação e afetação mútua. A educação do olhar para a experiência. Trata-se de um novo olhar, um olhar que nos põe a caminhar em um caminho diferente, subvertendo os sentidos comuns que temos atribuído à educação. Assim, educar o olhar não seria melhorar a visão, esclarecer-se ou mesmo melhor compreender, mas construir uma liberdade na caminhada do processo educativo, naquilo que o caminho apresenta (MASSCHELEIN, 2008, p. 35-48).

Ao invés de educare (ensinar), educere (conduzir para fora, libertar). Esse conduzir para fora se refere à produção de um estado mental que se abre para uma possível autotransformação, para que possamos chegar a ver, a sermos afetados pelo caminho. Essa noção de educação depende de uma pedagogia pobre, de práticas que nos levem a fazer a travessia de abertura para a experiência educativa. É a partir desse estado mental de atenção que pensamos em uma educação que atente para a dimensão da sensibilidade, nas mais diversas experiências educativas. Educar o olhar de um modo sensível não significa nos tornarmos conscientes ou despertos, mas nos tornarmos atentos. A pedagogia pobre está no campo do sensível. Ao invés de teorias e explicações, o olhar. Um olhar que não busca perspectiva, não oferece tradição nem representação. É um “olhar que traça uma fenda, uma linha de fuga, uma abertura que é atração para o olhar” (MASSCHELEIN, 2008, p.44).

Propomos um olhar-criança, um olhar menor, do imprevisto, do intempestivo, do inesperado, da surpresa, da novidade, do encantamento, do devir. Um olhar de abertura, sem regras, sem prescrições, sem formatações, sem correntes, um olhar que busca intensidades. Um olhar infantil!

Mas o que seria a infância? O conceito de infância no olhar do pensamento ocidental, toma-a como um período importante no processo educacional, porque as crianças “(seriam) os artífices das futuras sociedades” (KOHAN, 2004, sem p.), como se educar a infância fosse a melhor maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. Essa perspectiva platônica visa tomar as medidas necessárias para definir os modelos e caminhos que serão seguidos no processo educativo, desde o início da vida dos futuros cidadãos. O ser humano é assim pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro.

Outros pensadores contemporâneos trazem outros conceitos sobre a infância. Agambem (2005) afirma que a infância é, antes de um período do desenvolvimento humano, uma condição da experiência. Essa abordagem nos remete para além da questão cronológica, nos lançando à abertura para outros tempos. Walter Kohan (2004, sem p.) nos diz que no grego clássico, há mais de uma palavra para referirmo-nos ao tempo:

A mais conhecida entre nós é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo (...). O tempo é, nesta concepção, a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e que ainda não foi e, portanto, também não é mas será (o futuro).

Para os gregos antigos, *chrónos* refere-se ao tempo quantitativo, enquanto *kairós*, se refere ao momento crítico, à oportunidade, ao momento indeterminado do tempo em que algo acontece. Uma terceira margem no rio do tempo é *aíon*, que designa a intensidade da vida humana, uma temporalidade que não é numerável, nem sucessiva: “[...] marcado por outra relação - intensiva - com o movimento. [...] não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração” (KOHAN, 2007, p.87).

As experiências imagéticas das crianças e professores deram-se de diferentes formas e em diferentes tempos, todavia, *chrónos*, *kairós* e *aíon*, podem nos ajudar a pensar tais experiências na perspectiva da

infância como experiência, como acontecimento, como movimento de resistência e criação, independentemente da idade cronológica. “É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do 'seu' lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2004)⁴”.

Entre alunos, professores e pesquisadores dessa pesquisa, as imagens oferecem caminhos-experiência para a pesquisa e o pesquisar. Pesquisa tateante, desfocada, embassada, que nos intriga e nos deixa atentos. Atenção a uma pesquisa infantil que escapa, mas que se apresenta como uma potência, uma força inesperada, uma abertura para o novo, para o intempestivo, ou como uma “involução criadora”, diriam Deleuze e Guattari (1997, p.70).

“O SEU OLHAR MELHORA O MEU!”

Sobras, bordas, orelhas, olhares, perspectivas, aberturas e desdobramentos de uma pesquisa infantil

Lançadas no desafio de uma pesquisa como experiência e unidas para exprimir as contradições das pesquisadoras em palavras, podemos dizer que em alguns momentos, as ideias de uma e de outra se chocaram para se separar e outras vezes para se unir e harmonizar. Por fim, nessa experiência repleta de texturas que escapam às palavras, gostaríamos também de criar espaço no texto para as sobras, ou seja, aqueles lampejos de ideias que ainda não encontraram lugar no texto, mas permeiam constantemente o nosso pensamento. Assim, segue o diálogo das pesquisadoras em constante processo:

Andréia: Se “[...] o que vemos é constantemente modificado por nosso conhecimento, nossos anseios, nossos desejos, nossas emoções, pela cultura, pelas teorias científicas mais recentes[...].”

⁴ <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>. Acesso em: 12/03/2016.

(Oliver Sacks)⁵, precisamos de uma educação do olhar para além do visível, de um olhar de abertura para o novo, de um olhar infantil que transborde as margens das imagens e que inunda nossas certezas e verdades.

Thelícia: Então para produzir esse olhar-criança, precisamos de um olho que capte o invisível? Em *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, Sueli Rolnik (2014) nos fala de dois tipos de olhares, que se distinguem de acordo com suas posições em relação às políticas subjetivas nas quais estão inseridos. O olhar-do-visível e o olhar-do-invisível...

Cláudia: Seria o olho a janela da alma, a câmera o olho do espírito? Refletir sobre o que o olho faz, sobre o que o nosso olhar é capaz, sobre o que é unicamente visível como limite do olho e o que podemos nos dar a olhar.

Andréia e Cláudia: Questões como estas, nos convidam a pensar no olhar de professores e alunos, cotidianamente imersos no mundo audiovisual, mas antes também pensar em um mundo deles e um mundo nosso em separado, que se faz conjunto durante esta atividade de pesquisa.

Cláudia: Em um regime do visual, temos a propensão de assimilar a câmera ao olho humano, dispositivo com o qual apontamos para pontos de interesse, montando nossa própria paisagem pelo enquadramento da câmera. Segundo Arlindo Machado em seu livro “Pré-Cinemas e Pós-Cinemas” (1997), existe um intervalo negro entre um fotograma e outro que possibilita um descanso da imagem fixada em nossa retina, o que nos traz a sensação de síntese do movimento. Desta forma, a nossa sensação de movimento no cinema seria um processo muito mais psíquico do que óptico ou fisiológico?

Thelícia: Talvez não só psíquico, mas também social e por que não, político. Em movimento cartográfico nessa pesquisa, voltamos nossa atenção para as relações sensíveis, para a dimensão

⁵ Entrevista de Oliver Sacks (neurologista e escritor), no filme “Janela da Alma”, de João Jardim e Walter Carvalho, 2001.

micropolítica que envolve os processos de subjetivação em suas relações com a cultura, através das quais se configuram os contornos da realidade em seu movimento contínuo de criação coletiva. Nossa atenção pareceu estar voltada para esse movimento... Buscamos nos movimentar para além do olhar-do-visível, o olhar macropolítico restrito às percepções fisiológicas que buscam formar sentidos, apreendendo o mundo em sua formalidade e projetando sobre essas formas as representações de que dispomos. Se reduzirmos a objetividade do nosso olhar a esse modo de apreensão do mundo, sujeito e objeto só poderão estabelecer entre si uma relação de exterioridade, haverá sempre uma cisão entre o eu e o outro, uma relação de antagonismo, de exclusão.

Andréia: Para Oliver Sacks “O ato de ver e olhar não se limita a olhar para fora, não se limita a olhar o visível, mas também, o invisível. De certa forma é o que chamamos de imaginação”. As experiências imagéticas de/com professores e alunos, nos apresenta possibilidades outras de olhar e imaginar, de criar e recriar, de captar e intervir, de experienciar, questionar e de estar sempre atentos ao que vemos e às nossas escolhas.

Cláudia: Para Deleuze (2005), o movimento cinemático está mais próximo de uma produção do espírito do que do olho. Assim, poderíamos pensar com estes autores que as imagens captadas na escola, escapam a uma representação pura do real para expressar o olho do espírito?

Andréia: Ao perder o nosso olhar interior, aquele do invisível, nos deixamos levar pelas imagens prontas, por experiências condicionadas e limitadas. Imaginação que de certa forma também está afetada por valores, conceitos... e que muitas vezes limita nossas experiências do olhar...

Thelícia: Se fizermos o exercício de pensar o corpo e o espírito como uma unidade, talvez possamos encontrar uma conexão interessante entre essas duas instâncias, lugar de composição desse olhar-outro. Costumamos pensar de maneira dicotômica por conta dos condicionamentos a que nossa sensibilidade tem sido

submetida- certo e errado, emoção e razão, objetividade e subjetividade, corpo e alma. Rolnik (2014) nos fala de um *corpo vibrátil*, que nos permite apreender a alteridade em sua condição de campo de forças que nos afetam e estão presentes em nosso corpo em forma de sensações. Nessa perspectiva, as figuras de sujeito e objeto se dissolvem, desterritorializando o corpo, abrindo-o para o mundo, integrando o outro à nossa textura sensível e, antropofagicamente, tornando o outro parte de nós mesmos. Estamos no campo do micro-olho, do olhar-do-invisível. É na tensão entre essas duas corporeidades, entre esses dois olhares, em seus movimentos nômades de territorialização e desterritorialização, que somos mobilizados em direção à potência de criação. Na tentativa de superar a instabilidade característica desse movimento, buscamos inventar formas de expressar as sensações que não fazem parte do repertório de representações de que dispomos, criando novos modos de existência. Um olhar que subjetive o visível e objetive o invisível.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: 34. 2010.

DELEUZE, Gilles. **A Imagem-Movimento**. Tradução: Stella Senra. São Paulo: Brasiliense SA, 1983.

DELEUZE, Gilles. **A Imagem-Tempo**. Tradução: Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **Lugares da infância: filosofia**. DP&A, 2004.

LEITE, César. D. P. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MACHADO, Arlindo. **O Filme-Ensaio**. Concinnitas. Rio de Janeiro: UERJ, ano 4, nº 5, 2003.

MACHADO, Arlindo. **Pré-Cinemas & Pós-Cinemas**. Campinas, Papirus, 1997.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e Realidade**. 33 (1): 35-48. Jan/jun 2008.

MIGLIORIN, C. **O dispositivo como estratégia narrativa**. Publicado na Revista Acadêmica de Cinema – Digitagrama, nº 3, primeiro semestre de 2005, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Sem paginação. Disponível em <<http://www.estacio.br/graduacao/cinema/digitagrama/numero3/cmigliorin.asp>>. Acesso em: 26/03/2016.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo, EXO experimental org. Ed. 34, 2005.

_____. **O espectador emancipado**. Portugal: Orfeu Negro, 2010.

ROLNIK, SUELI. **Cartografia Sentimental: transformações contemporânea said do desejo**. 2a edição. Porto Alegre. Editora UFRGS, 2014.

WEINRICHTER, A. Um conceito fugidio. Notas Sobre O Filme-Ensaio. In: Teixeira, F. E. (Ed.) **O Ensaio no Cinema – Formação de um quarto domínio das imagens na cultura contemporânea**. São Paulo, Editora Hucitec, 2015.

Reinventando a prática alfabetizadora de Paulo Freire. Uma experiência de alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, RN¹

Ana Corina Salas
Ana Maria Monte Coelho Frota
Carlineide Almeida
José Ricardo Santiago Jr.
Karyne Dias Coutinho
Marcio Nicodemos
Maria Reilta Dantas Cirino
Meirilene dos Santos Araújo Barbosa
Óscar Pulido Cortés
Priscila Pry Belmont
Robson Roberto Martins Lins
Walter Omar Kohan

Em 1963 Paulo Freire coordenou um curso de alfabetização em Angicos, RN que revolucionou o mundo da educação de jovens e adultos: em 40 horas foram alfabetizados 300 adultos com temas geradores, sem cartilhas, à escuta dos saberes das pessoas alfabetizadas (LYRA, 1996). Em 1964, Paulo Freire começava um Plano Nacional de Alfabetização quando a ditadura que se impôs violentamente no Brasil cancelou o plano e encarcerou Paulo Freire,

¹ O presente texto foi escrito coletivamente. Cada dupla responsável por uma das cinco salas durante a alfabetização filosófica foi responsável pela escrita de uma das cinco seções que o compõem. O último autor escreveu a apresentação e as considerações finais. Todos revisaram e contribuíram com a versão final do texto. Agradecemos o apoio da CAPES (CAPES/Print, Processo Nº 88881.311741/2018-01), CNPq (Processo: 307724/2019-0), FAPERJ (Processos E-26/201.039/2022 e E-26/210.448/2022) e as observações das/os revisores que permitiram aprimorar o presente texto, publicado em *childhood & philosophy*, v. 18, 2022. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.79301>

que depois teve que se exilar: o Brasil ainda hoje sofre por essa ditadura e essa proscricão.

Entre agosto e dezembro de 2021, Walter Kohan, coordenador do NEFI, realizou uma viagem pedagógica de 100 dias para comemorar os 100 anos de Paulo Freire. Percorreu 15 mil quilômetros no Nordeste realizando exercícios de uma pedagogia menina da pergunta em escolas, universidades, assentamentos, comunidades quilombolas.² Uma das paradas dessa viagem foi Pau dos Ferros, no interior de Rio Grande do Norte. Junto à Coordenadora da 15ª Diretoria Regional de Ensino e Cultura de Rio Grande do Norte, Maria Aparecida Vieira Diógenes, começaram a sonhar com reinventar o curso de Angicos. Afinal, como o próprio Paulo Freire afirma em *Por uma pedagogia da pergunta*: “Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me [...]”. (FAUNDEZ; FREIRE, 2002, p. 41).

Uma alfabetização filosófica de 40 horas com 300 alfabetizadores de jovens e adultos seria a primeira etapa do Programa “Supera RN” em Pau dos Ferros, como parte da Política de Superação do Analfabetismo do Estado do Rio Grande do Norte (RN). Como o programa afirma “O direito à educação tem sido negado a parcela significativa das camadas populares, o que interfere diretamente na vida dos seres humanos e contribui com a exclusão social, perda da autoestima, dificuldade para entrar no mercado de trabalho, dentre outros fatores que evidenciam a pertinência do desenvolvimento de políticas e programas que promovam a superação do analfabetismo no RN” (RIO GRANDE DO NORTE, 2022).

Em junho de 2022 uma equipe do NEFI integrada por Ana Corina Salas, Ana Maria Frota, Carlineide Almeida, José Ricardo Santiago Jr., Karyne Dias Coutinho, Marcio Nicodemus, Maria

² Essa viagem está relatada em Kohan, 2022. “Pedagogia menina da pergunta” é um conceito em construção que é experienciado no NEFI/UEJ. Não é um método nem uma técnica. Confira-se uma apresentação dela, nesse mesmo livro.

Reilta Dantas Cirino, Meirilene dos Santos Araújo Barbosa, Óscar Pulido Cortés, Priscila Pry Belmont e Walter Omar Kohan esteve presente em Pau dos Ferros para realizar a formação que durou 40 horas entre os dias 06 e 10 e teve lugar no Campus da Universidade Federal do Semiárido, UFERSA. A equipe do NEFI trabalhou em cinco duplas. Na quarta-feira, dia 8 chegou Robson Roberto Lins para ocupar o lugar de Carlineide Almeida que testou positivo para COVID-19.

Nos tempos difíceis que vivemos, cheios de desafios e complexidades, dispostos a não deixar de esperar, alfabetizar filosoficamente alfabetizadores no sertão do Rio Grande do Norte, mais especificadamente em Pau dos Ferros e sua circunvizinhança, configurou-se para nós como uma oportunidade de experienciar uma meninice conectiva, inventiva, criativa.

Em que sentido a experiência de Alfabetização filosófica se inspira e ao mesmo tempo se diferencia do curso de Alfabetização de Angicos em 1963? Ela se inspira numa leitura da vida de Paulo Freire comprometida politicamente com “os renegados, negados, proibidos de ler a palavra, relendo o mundo” (FREIRE, In: PELANDRÉ, 2014, p. 14). Junto à curiosidade, esse compromisso político é o que tem acompanhado Paulo Freire em toda sua vida educadora, muito mais do que um método (KOHAN, 2021). Claro que surgem duas diferenças marcantes: por um lado, o curso em Pau dos Ferros foi realizado com alfabetizadores e não alfabetizandos; por outro lado, ele foi uma “alfabetização filosófica”. E o que é uma alfabetização filosófica?

Na carta de apresentação – que colocamos como anexo a este texto – ensaiamos uma tentativa de pensar essa pergunta a partir do que buscamos praticar durante a formação: alfabetizarmos juntos o nosso pensar alimentando algumas disposições que alimentem nossa curiosidade e nosso compromisso político. Essas disposições são: escutar atentamente o mundo humano e não humano que nos rodeia; pensar junto com cuidado e calma; relacionarmo-nos cooperativa e não competitivamente com as ideias das outras pessoas; perguntarmo-

nos, colocando em questão, nossa vida e a maneira como nos relacionamos com ela, num tempo especial, singular, suspenso; conversar como iguais na busca de enfrentar as exigências de nossa comunidade; inventar novas formas de estar com outras e outros. A seguir apresentaremos essas disposições da forma em que foram pensadas e praticadas durante a alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, RN: através de cinco princípios em que concentramos as atividades de cada dia: perguntar; escutar; tempo de infância; igualdade; pensar juntos. Os princípios se entrelaçam, claro, e isso será patente nas seções seguintes.

Perguntar

Qual o lugar do perguntar numa experiência de alfabetização filosófica? O que o perguntar instaura em nós? Pensamentos? Diálogos? Rupturas? Encontros? Desencontros? As inquietações que nos atravessam são fruto de uma maneira de estar no mundo, com as pessoas e com nós mesmos, mediante uma proposta inventiva, criadora, enigmática e curiosa vivenciada como alfabetização filosófica, em uma cidade do interior do Rio Grande do Norte/RN, Pau dos Ferros.

Nossos encontros de alfabetização filosófica eram cada vez mais indecifráveis, visto que não respondíamos nossas próprias inquietações nem tampouco as dos outros; ao contrário, alimentávamos nossas indagações a ponto de lançarmo-nos no mar, ou melhor dizendo, nos rios de Pau dos Ferros para, num movimento espiralado, pensarmos junto aos alfabetizadores participantes um pensar *entre* ou *a partir* das perguntas. Alfabetizar filosoficamente com/na/entre/a partir da pergunta ofereceu a nós, homens e mulheres, equipe do NEFI e mediadores de alfabetização e letramento do projeto Supera, RN, um esvaziamento das nossas convicções e certezas absolutas.

Assim, a alfabetização filosófica foi uma experiência, um convite, uma aposta em defesa de uma educação *com* todos e *para* todos, afirmando a vida como problema filosófico (KOHAN, 2019):

nela, a filosofia e o conhecimento em geral não resolvem nada, mas perguntam, e perguntam bem. (FAUNDEZ; FREIRE, 2002). Essa alfabetização vive do perguntar que alimenta a curiosidade; começa e termina perguntando e perguntando-se a vida e o mundo.

Durante a alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, as perguntas pululavam em todos os espaços: na preparação diárias dos exercícios de pedagogia menina; na avaliação diária de nossa equipe do trabalho realizado; nos exercícios que propúnhamos em cada um dos cinco grupos em que organizamos a turma. As perguntas abriam mais e mais questões. E ficavam lá, tomando sol e se aquecendo com o calor humano das quase 300 pessoas que participaram da experiência. Sem explicações, sem aulas, sem teorizações, chegamos juntos, pensamos juntos, perguntamos juntos. Dividimos pensamentos, sentimentos, sonhos, medos, frustrações, desejos. A cada encontro a pergunta parecia abrir, desalojar, esvaziar, nos convocar à presença. Fizemos grupos e experienciamos com eles caminhos nada retos, pois com bem nos como diria Barros (2008), a reta é uma curva que não sonha. Nesses dias, sonhamos!!!! Nossas retas se entortaram um pouco. E foi bom.

A estranheza se colocou e desalojou. A experiência provocou tremores (LARROSA, 2015) e muitas outras indagações: o que é alfabetizar? O que é filosofar? O que é educar? O que é pensar? O que é sentir? Qual o sentido de ficarmos sem resposta? E fomos nos tornando cômicos de nós mesmos. Com desconforto, angústia, também alegria e possibilidade de brincar. “A inquietude pertence, sobretudo, às crianças e aos viajantes” avisa Larrosa (2015, p. 105). Fomos viajantes, fizemos o caminho enquanto caminhávamos. Talvez fomos crianças brincando de problematizar seu mundo. Ou talvez tenhamos sido crianças em viagem.

A Pergunta nos acriançou, nos permitiu, entre todos, perguntar e, com ele, olhar, escutar, sentir, pensar, ultrapassar os limites cheios de ranço que em muitos momentos delimitam nossa vida. Na verdade, obedecemos à (des)ordem que instala o perguntar porque:

A alfabetização tem de ampliar-se em diferentes linguagens. Não é só aprender a ler e escrever; é apropriar-se de um conhecimento básico em todos os níveis da vida, que o ser humano possa progressivamente ter condições de responder às perguntas essenciais que nosso corpo, nossa existência cotidiana nos colocam (FAUNDEZ; FREIRE, 2002, p. 90).

Ampliamos, reinventamos, meninizamos a alfabetização a partir da dimensão filosófica, questionadora de sua prática. E buscamos não responder essas perguntas mas deixá-las abertas, encendidas, expectantes do que o pensar pudesse continuar a querer pensar. Alfabetizar filosoficamente transformou-se em um caminho de muitos caminhos, um convite para começar, pensar juntos, em silêncio, em voz alta, um exercício de encontros e desencontros, rupturas, um modo de habitar espaços dentro e fora do pensamento. Na alfabetização filosófica o perguntar se configura como uma maneira de habitar o mundo.

O perguntar é um diálogo que nos convida a colocar em questão o que sabemos, seja para aceitar o diferente, seja para saber melhor o que já sabemos, seja para saber algo que ainda não sabemos, seja para (des)sabermos o que já sabemos. A pergunta é essa atividade de andar por lugares conhecidos e desconhecidos, transitar por entre a invisibilidade do óbvio, suspendendo, profanando o caminho, problematizando as posturas, de quem aprende e de quem ensina. Nesta relação, o que a pergunta pode proporcionar a quem ensina e a quem aprende?

Se partirmos do princípio que a alfabetização é um processo de aprendizagem coletiva, mútua e recíproca, em que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2021) e através do exercício filosófico somos convidados a pensar, ao mesmo tempo o perguntar potencializa e estimula uma educação amorosa, inventiva, curiosa, atenta, aberta. Foi bem isso que encontramos na alfabetização filosófica em Pau dos Ferros: um perguntar para pensar com os outros e consigo mesmo, a vida e o mundo compartilhado.

No princípio, uma escuta / Na escuta, um princípio: escutar

Fragmentos de escuta 1. Escutamos o princípio. Escutamos o vento. Escutamos a universidade. Escutamos as vozes. Escutamos as cartas. Escutamos um passarinho. Escutamos as experiências. Escutamos as infâncias. Escutamos as distâncias. Escutamos a chuva. Escutamos os movimentos. Escutamos os sentimentos. Escutamos Pau-dos-Ferros. Escutamos as escolas. Escutamos o silêncio. Escutamos os sons. Escutamos a alfabetização. Escutamos um cachorro. Escutamos os tempos. Escutamos os saberes. Escutamos músicas. Escutamos as professoras. Escutamos as escritas. Escutamos o espanto. Escutamos um mosquito. Escutamos o Rio Grande do Norte. Escutamos a dignidade. Escutamos a docência. Escutamos as práticas. Escutamos os passos. Escutamos sorrisos... Escutamos?

Experiência de escuta 1. *Escutar à toa*. Somos trinta pessoas sentadas em círculo, sala ampla, janelas abertas. Proposta: ficarmos todos em silêncio e escutarmos. — Começamos... — Escutar o quê? — — O silêncio? — — — Acabou? — — — — O que escutamos? — As pessoas lá fora. — As pessoas aqui dentro. — *Prestei atenção* no canto do passarinho. — Num momento eu quis fugir, aí me trouxe de volta. — Alguém escutou algo que não sabe identificar? — Não tenho certeza, mas *acho que escutei* o coração dela bater. — Por quanto tempo ficamos escutando? — Uns 10 minutos. — Pois eu acho que foram 5. — Senti como se fossem 15. — Pra mim, *passaram só 3 minutos!* — Escutamos somente os sons? — Eu escutei um incômodo.

Experiência de escuta 2. *Escutar e ser escutado*. Formamos duplas e saímos da sala com nosso par. Seguimos caminhando lado a lado. Proposta: uma pessoa da dupla conta uma breve história sua, colocando ênfase em certas minúcias do ocorrido, enquanto a outra pessoa somente escuta, sem interferir. Concluída a narrativa, quem estava escutando repete para o narrador a história que escutou dele, tentando ser o mais fiel possível ao enredo, na sequência e nos detalhes em que foi contado, evitando aconselhar

ou opinar e concentrando-se apenas em parafrasear. Em seguida, invertem-se os papéis. — Como foi, para você, escutar e ser escutado? — Às vezes eu acho que o outro está escutando o que eu disse, mas ele escutou outra coisa... — E eu, às vezes, acho que estou escutando o que o outro disse, mas eu escutei outra coisa...

Os fragmentos e as experiências de escuta que vivemos na alfabetização filosófica em Pau dos Ferros/RN podem nos dar o tom com o qual foi se compondo o princípio da escuta lá: que elementos estiveram em jogo no escutar? *Prestar atenção*, disse um dos participantes do curso ao comentar o que escutou na experiência 1: “prestei atenção no canto dos passarinhos”. Ainda naquele exercício, alguém fez referência à *ressonância* quando expressou sua dúvida de ter ou não escutado a batida do coração da colega ao lado. Conectado a isso, o mesmo *tempo* cronos, que foi comum a todos os participantes da experiência 1, se transformou em muitos: passaram, ao mesmo tempo, 3 minutos e 15 minutos, para ficarmos apenas nos extremos... A diversidade dos tempos cronometrados sugere que, talvez, se escuta em outro tempo, não cronológico. Na segunda experiência, a fala de uma participante nos faz ouvir o *espreitar* do sentido como mais um elemento da escuta: “que outra coisa pode ser essa que ele escutou do que eu disse ou que eu escutei do que ele disse?”.

Atenção, ressonância, tempo, espreita: é possível que sejam esses os timbres do escutar naquelas experiências? É como se aqueles estranhos exercícios nos permitissem sentir que a escuta está ao lado de um desejo de adivinhar o que escutamos, um desejo e uma tentativa carregados de tensionamentos... É como se, na escuta, estivéssemos espreitando o sentido do que ouvimos, tentando perceber o que se dá a escutar, o que ressoa em nós mas que sentimos não estar inteiramente acessível, pois talvez habite um outro tempo que demande um outro tipo de atenção. Se assim for, a escuta nos colocaria num estado de alerta àquilo que pode emergir da relação entre falantes e escutantes. E, quem sabe, possamos abrimo-nos a uma escuta atenta do mundo.

Os timbres da escuta que identificamos nessas experiências de pensamento da alfabetização filosófica podem também nos levar a Paulo Freire que, na sua *Pedagogia da Autonomia*, afirma a escuta como um dos saberes necessários à prática educativa. Freire (2019) nos diz que é *escutando* que professoras e professores *aprendem a falar* com os e as estudantes. E isso nos fez lembrar que, independente da função que se ocupa na relação pedagógica, é *escutando* que, no início da vida, todos nós aprendemos a falar: a escuta como princípio da fala ou, no princípio, uma escuta. Mas “escutar é obviamente algo que vai mais além da capacidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2019, p. 117). Escutar é ir além do ouvir; não é simplesmente usar o ouvido para perceber e identificar sons, mas *ser todo ouvidos* e deixar o som ecoar e reverberar em todo o seu ser. Para saber escutar, diz Freire (2019), é preciso que se saiba que existem muitos modos de ser, pensar e agir e que a troca e a criação que acontece na comunicação durante a prática educativa começa por permitir-se aceitar a diferença do outro que ecoa em mim. Assim, *atenção, ressonância, tempo, espreita*; ouvido atento ao que ressoa em nós do que dizem as outras pessoas, as coisas, as situações, e dos bocados do que se passa no entorno; disponibilidade e entrega ao que talvez não se faça entender de modo imediato...

Fragmentos de escuta 2. Escutamos a esperança. Escutamos as palavras. Escutamos as diferenças. Escutamos os desejos. Escutamos os corpos. Escutamos as tentativas. Escutamos as conversas. Escutamos o ir e vir. Escutamos os pensamentos. Escutamos os sonhos. Escutamos o conviver. Escutamos a pedagogia. Escutamos danças. Escutamos a opressão. Escutamos os caminhos. Escutamos as culturas. Escutamos as lutas. Escutamos o diálogo. Escutamos o choro. Escutamos a curiosidade. Escutamos a existência. Escutamos a boniteza. Escutamos o conflito. Escutamos a emancipação. Escutamos a porta. Escutamos a

filosofia. Escutamos brincadeiras. Escutamos a gentileza. Escutamos a educação. Escutamos a amorosidade. Escutamos possibilidades... Escutamos?

Tempo de infância

[...] o tempo que ficamos aqui não é igual aos outros tempos. É como se o tempo lá fora onde deixei meus filhos e outras coisas para vim para aqui ... não existisse, o tempo lá fora... quando estou aqui, é tão intenso que esqueço tudo... e isso me dar um conforto por ter que deixar tantas coisas para estar aqui ...
(Educadora, durante a formação em Alfabetização Filosófica, Pau do Ferros-RN, jun. 2022)

A fala emocionada da professora na epígrafe acima retrata algo que atravessou todo o Curso de Alfabetização Filosófica, de 06 a 10 de junho de 2022, em Pau dos Ferros/RN, especialmente na sala de alfabetização filosófica na qual ficamos, como mediadoras, Ana Corina Salas e Maria Reilta Cirino. Um cuidado com o tempo: como gastar o tempo? O que fazer com o tempo? O que o tempo faz conosco? Temos tempo? O tempo existe para nós ou existimos para o tempo? É possível “perder tempo”? De que maneiras “perdemos” ou “ganhamos” tempo?

Desde o primeiro contato físico com o grupo, atravessou-nos essa sensação de exigência de um tempo produtivo expressadas nas perguntas que buscavam “um como”, uma fórmula, um método. Nos propomos à disponibilidade e condições para deixar que ocorra a experiência, a experimentar o tempo através da escuta de nós mesmas e do grupo para assim irmos dando lugar à necessidade do caminho que estávamos a experienciar. Uma condição infantil? A qual, de acordo com Kohan (2009, p.47), nos aciona uma “[...] faculdade chamada criação, transformação, revolução [...].”

De fato, não trazíamos um mapa, uma metodologia, mas trazíamos conosco alguns princípios inspiradores, construídos

coletivamente no grupo do NEFI/UERJ, os quais nos apontam um *modo* de tentar fazer filosofia na relação com o outro, com nós mesmas: *a escuta*: aprender a maestria da escuta através do outro; *a pergunta*: como maneira de viver a infância como tempo singular de curiosidade; *a igualdade*: criar, coletivamente, condições para o empoderamento de si e do outro; *o tempo livre*: um exercício generoso para o pensar; *a infância*: enquanto maneira curiosa e insistente de habitar o mundo; *o diálogo participativo*: inspirado na maneira aberta de inter-relação com o outro; *a diferença*: como afirmação de nossas singularidades potencializadoras de nós mesmas e do outro, etc.

Contudo, até um dia antes de iniciar a alfabetização filosófica nada planejavamos. Isso nos causou uma sensação de perigo, de risco, mas também de desejo de descoberta, de estar à beira de algo por vir... Por que não planejar? Para que nos mantermos sem planejamento? O que possibilita esse não planejamento? O que (des)potencializa o planejamento?

Não ter um planejamento não significa não estar preparados/as. Ao mesmo tempo não era desejo nosso comunicar um saber de fora, advindo do lugar de quem sabe, representado pelo fato de sermos um grupo pertencente à universidade e que nos acompanha o estigma de que “ensinamos” aos que não sabem. Ao contrário, nos envolvia o desejo de construir algo juntos, singular com aquele grupo, de invenção. Todas as pessoas que estávamos ali no Curso de Alfabetização Filosófica, de uma forma ou outra, cultivamos uma relação com o tempo, com a pergunta, com a escuta, com a igualdade, com o pensar juntos. O que iríamos fazer? Nos enche de gratidão lembrar a amorosidade com a qual fomos acolhidos/as, manifesto em cada pequeno e singular gesto, os olhares, os corpos, as vestimentas cuidadas, os cheiros, os sabores, as manifestações culturais ...

Circulou entre nós o desejo de saber quando tínhamos iniciado nossa formação. Se estávamos a iniciar cronologicamente ali, naquele primeiro momento ou se o Curso já tinha começado bem antes por ocasião do envio de uma carta-convite em nome do grupo

do NEFI/UERJ. Talvez influenciadas pela composição musical “Quero começar” do grupo Tiquequê, cantada pela Diná Mendes durante o curso, sentíamos nos mesmas e não só no primeiro dia do curso: “Quero começar, mas não sei por onde. Onde será que o começo se esconde?”

Quando começamos algo? Quais são as condições para os inícios? Percebemos, pelos depoimentos e textos compartilhados que muitos/as estabeleceram uma relação sensível prévia com o grupo através da carta-convite, escreveram em resposta, compartilharam suas cartas-respostas com o grupo, e nos contaram, especialmente, sobre suas dúvidas a partir da carta-convite. Entre elas, o tempo: a utilização do tempo, o que faríamos durante uma semana com tanto tempo disponível para pensar. Teríamos um método a ser apresentado para elas/es? O que é uma alfabetização filosófica? Existe um tempo propício para ser alfabetizado/a? Quando estamos alfabetizados/as? O tempo da alfabetização tem relação com a idade? É igual para todo mundo?

Nos pomos, então, a tentar iniciar, ou continuar o que já tínhamos começado acolhendo as perguntas, em vista de acreditarmos ser a pergunta um princípio, uma força motriz, para movimentar o pensar, para criar as condições para o pensar coletivo: é possível reinventar o método de alfabetização de Paulo Freire? Que êxitos podemos esperar com essa reinvenção? Como utilizar os conhecimentos prévios dos/as educandos e a filosofia na construção de uma aprendizagem significativa no processo de alfabetização? Como nós educadores/as podemos estimular a permanência dos/as educandos/as no processo de alfabetização? Quando aprendemos? É possível aprender perguntando? Podemos aprender sem perguntar? Será que vou aprender? Que caminhos vamos percorrer para alfabetizar? Porque as/os alfabetizandas/os com mais idade se acham incapazes de aprender? Entre outras tantas ...

Cuidamos de deixar *ecoar* essas perguntas, exploramo-as, buscamos perceber suas relações, possíveis alterações: quando? Como? Onde? Por quê? Para quê? Qual? Quem? Demos continuidade ao perguntar, experimentando o perguntar, tendo

cuidado com as perguntas, não buscando respondê-las, criando mais perguntas a partir das já feitas, trocando as perguntas com outros grupos, realizando novas perguntas às perguntas recebidas, pensando sobre elas, devolvendo ao grupo, provocando o grupo à perceber as possíveis relações entre as perguntas, se elas são passíveis de reelaboração, etc. Enfim, procurar vivenciar a sensação de perder tempo no movimento do perguntar, o qual não tem ali um fim “útil” em si mesmo, mas tem o potencial de empoderamento de si e do grupo, exercício de igualdade...

Em vários momentos, sentimos que o grupo estava a tal ponto envolvido em seu próprio movimento, que nossas presenças ali, enquanto mediadoras, supostamente “controladoras do tempo”, parecia não fazer diferença: o grupo tinha encontrado uma maneira, um ritmo próprio... Um tempo livre? Escolar? Ou talvez algo do que nos diz Ferracini (s/d), quando percebe a interconexão que se materializa entre tempo e corpo, não cronológico, mas aiônico: "O tempo aiônico é absolutamente corporal, mas sempre um corporal virtualizado no próprio tempo aiônico. Por isso o tempo aiônico é experiência, é devir, pois pode ser vivenciado no corpo – subjétil." (p. 5)

Na experiência com as perguntas, além de nos manter na prática das perguntas, cuidamos de ter o tempo para nos deter, ir mais devagar, não ter pressa na perspectiva da produtividade cronológica. Insistimos em compreender a pergunta: o que pergunta essa pergunta? Que outras perguntas nos geram essas perguntas? Que perguntas precisamos nos fazer para nos aprofundar nessa pergunta? Quando uma pergunta é verdadeira? Existem perguntas verdadeiras e perguntas falsas? Por momentos tivemos receio de que a turma se queixasse, de que estávamos a fazer o mesmo por “muito tempo”, de que não teria mais tanto espaço para mais tantas perguntas, mas, ao ponderarmos com o grupo, percebemos que, ao contrário ao que temíamos, eles e elas pareciam cada vez mais envolvidos e envolvidas na experiência.

No segundo dia, passamos à escutar. Fizemos um exercício de escutar a outra pessoa e checar o que compreendemos do que ela

está nos dizendo. Esse exercício terminava também com uma pergunta: “É isso o que você quis dizer?”, dando chances à pessoa de refazer o seu pensamento, se for o caso, de não coincidir o nosso entendimento com o que ela trazia. Fizemos essa prática em duplas, e nós enquanto professoras, a mantivemos ao longo dos 03 dias restantes. Para além de nos deter para compreender o que uma pergunta perguntava, ou que perguntas ela gerava, nos detemos para checar se estávamos à compreender o que cada uma dizia. Esse exercício nos colocava, enquanto grupo, em estado de alerta, atenção e cuidado com o outro. Percebemos que foi algo sentido como muito importante para o grupo: perceber-se escutado. Eles e elas passaram a adotar e remeter a outros a prática de verificação: “Foi isso mesmo que você quis dizer?”

Essa ideia de “perder tempo” guiou as decisões que nós, “professoras mediadoras”, fomos nos deixando invadir por esse tempo “esticado”, como viés para compor as experiências na nossa turma. Nunca tínhamos trabalhado juntas, então, também entre nós, mediadoras, bebíamos da busca de composição, de encontrar um ritmo que dissesse de nós duas. Íamos conversando antes, durante e depois dos encontros, e, inspiradas pelos acontecimentos do movimento com o grupo, íamos buscando propor os possíveis passos ou gestos para oferecer, convidar a seguir buscando uma maneira de habitar um espaço de alfabetização filosófica.

Fizemos a experiência de pensar um fragmento filosófico a partir de um fragmento de Heráclito: “A natureza ama oculta-se”. Fizemos o movimento de desconstrução do fragmento original, substituição das palavras: as palavras podem ser vazias? Quando uma palavra é verdadeira? Buscamos, individual e coletivamente, suas relações, sentidos e a partir delas, a construção de seu próprio fragmento filosófico autoral: “A tristeza adora se disfarçar”; “A soberba insiste em revelar-se”; “A emoção motiva a humanidade”; “A esperança espera liberta-se”; “A educação almeja expandir-se”, etc.

Essa dinâmica de nos deter, para degustar, saborear, cada acontecimento foi transversal nas nossas escolhas enquanto professoras-mediadoras, na seleção do que oferecemos ou não

oferecemos para a turma. Essa prática de detenção do tempo, diz algo da natureza de um tempo livre? O tempo livre é um tempo para juntas degustar, saborear, cada ideia, cada acontecimento? É possível construir esse tempo no processo de alfabetização?

Ambas as práticas foram gerando um tempo que parecia outro, intenso, suspenso do tempo cronológico como expressou a professora na epígrafe inicial dessa seção: um tempo que acalenta, acolhe, alivia... era como se tivéssemos “tempo a perder”, como se “o seguinte” não fosse tão importante quanto o “agora”, o acontecimento que nos envolvia. Essa relação com o tempo, esse interesse genuíno em compreender o que a outra pessoa estava a dizer, esse respeito pelo tempo de elaboração do pensamento da outra pessoa, dar as chances para refazer o seu próprio pensamento, quando ele não foi compreensível, pareceu-nos que foi trazendo para a roda do grupo, de forma inevitável, o acontecimento dos outros princípios: a infância, a igualdade, a escuta, e a cooperação entre todas nós que compomos a turma.

No penúltimo dia, colocamos na roda o convite de que cada pessoa trouxesse no dia seguinte algo, algum objeto que pudesse dizer de si, de sua presença no grupo. Foram compartilhados, trocados, presenteados vários objetos, imagens, símbolos da cultura e dos fazeres de cada um/a como maneira de ser e estar em presença no grupo. O que algo diz de nós? Quando podemos dizer algo de nós? No processo de alfabetização filosófica, podemos alfabetizar com instrumentos, palavras, sentidos de cada um/a dos/as envolvidos/as?

Ainda, recebemos a visita de outras turmas, as quais buscaram compartilhar fragmentos de seus fazeres em construção no processo da relação singular em alfabetização filosófica de cada turma: o fragmento de Paulo Freire sobre o método: “Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo.” (In: PELANDRÉ, 2014, 14); ou ainda, o fragmento de Freire que remete

ao sentido de um tempo cronologicamente desobediente: “[...] sexagenário, tenho sete anos; sexagenário, eu tenho quinze anos; sexagenário, amo a onda do mar, adoro ver a neve caindo, parece até alienação. Algum companheiro meu de esquerda já estará dizendo: Paulo está irremediavelmente perdido. E eu diria a meu hipotético companheiro de esquerda: Eu estou achado: precisamente porque me perco olhando a neve cair. Sexagenário, eu tenho 25 anos. Sexagenário, eu amo novamente e começo a criar uma vida de novo.” (FREIRE, 2001, p. 101).

Por fim, inspiradas em Freire, quando afirma: “É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (2021, p. 107), nos pomos a pensar como poderíamos começar um começo envolvendo os/as futuros/as alfabetizando/as. Uma carta-convite? O que precisamos saber para elaborar uma carta? É possível escrever uma carta para alguém que ainda não sabe ler? Uma carta de re (começo)? O que pode entrar nessa carta-convite? Uma pergunta? Muitas perguntas? Qual o tempo de uma carta?

Qual é a relação com o tempo em uma sala de aula? Qual é o tempo de uma sala aula? É um tempo diferente do tempo cronológico? O tempo de cada uma das pessoas que está na aula é também diferente entre si? Como harmonizar os tempos? É preciso harmonizar o tempo? Compor um tempo comum? Um tempo que se perde? Um tempo que passa ou nos passa de outra forma? Que relação há entre os gestos que uma professora faz ou oferece na sala de aula e o tempo? Somos, nós professores e professoras alfabetizadoras/as uma espécie de mágicos/as, uns/umas artífices, do/no tempo?

Escrevemos essas cartas e “perdemos um pouco mais de tempo”, fazendo o movimento coletivo e dialógico de pensar qual carta-convite poderia ser compartilhada na plenária final do curso junto aos outros grupos. Esse momento foi por demais especial! Pudemos perceber várias posturas reelaboradas, no entretempo do Curso, no sentido de ausência de disputa, ou de “que a minha carta

é melhor”, ao contrário, alguns/as que desde o início ocupavam o lugar de fala, cederam lugar ao outro, numa postura de que podemos aprender e ser juntos/as. Construímos algo comum? Tínhamos enfim, começado nosso processo de alfabetização filosófica? Seria esse o método? A escuta, a pergunta, o diálogo, a igualdade, o tempo? Ou, no dizer de Freire (2021, p. 105): “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada.”

Sobre o formar, o ensinar, talvez possamos seguir pensando, perguntando, “perdendo tempo” inspirados em Larrosa (2018, p. 210): “[...] o professor ensine o que ensine, trabalhe no que trabalhe, estude no que estude, sempre mantém viva uma pergunta: o que é (e o que não é) ensinar? o que é (e o que não é) aprender? o que é (e o que não é) formação, o que é (e o que não é) educação?” (LARROSA, 2018, p. 210).

Nosso coração está cheio de gratidão por termos tido a oportunidade de viver tão potente experiência de alfabetização filosófica; afirmamos com Freire (3032, p. 105): “Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões.” Pensamos que a tentativa vivenciada através desse texto não dá conta de narrar a intensidade da experiência a que fomos submetidas. Também acreditamos ser essa a sensação própria da experiência que, de acordo com Larrosa (2015), dá sentido à educação. Assim, talvez, os acontecimentos que nos atravessaram na Alfabetização Filosófica em Pau dos Ferros/RN, possam ser nomeadas por nós como e-ducativos, algo nos passou e foi tornado público, algo nos transformou enquanto padecíamos na e com a experiência.

A igualdade

Quando um dos princípios de uma formação filosófica é a igualdade, como começamos? Antes de começar o encontro, enviamos uma carta aos professores que iriam participar da

formação, apresentando-nos enquanto grupo e convidando a começar a nos escrever de volta, contando um pouco sobre si e suas também expectativas no encontro que começaria em alguns dias.

No primeiro dia do encontro percebemos que muitos escreveram cartas. Francicléa chora ao começar a leitura da sua carta, ela se diz emocionada: fazer parte daquele momento tinha um significado especial para ela, pois seu pai é analfabeto, e estar participando de um curso de alfabetização filosófica em sua região (município de José da Penha) depois de algum tempo afastada dos estudos era motivo de muita alegria, tanto quanto estar diante de *“pessoas tão sábias”*, apontado para nós. A sua fala afirmava uma desigualdade, uma hierarquia entre os sábios e os ignorantes. Pode um curso de formação de professores sobreviver a essa hierarquia? De onde nascem e por onde circulam os saberes num encontro de formação? Pode uma formação filosófica partir da igualdade num contexto onde a desigualdade está instalada no imaginário e nas práticas educativas?

Então, tentamos experimentar a igualdade num exercício constante de iniciar, com o conjunto das expressões e disposições do corpo, da voz e das palavras, um autoconvite em acolher as diferenças. Um exercício de iniciar os sentidos da diferença, compreendendo que todos somos igualmente ativos nas relações com os saberes, para que essas relações possam ser percebidas em suas potências; é necessário criar e recriar espaços e tempos de alianças e amizades vivenciadas numa relação de igualdade.

A igualdade não advém do afastamento que examina as arestas; a massa; a uniformidade ou das métricas registradas pelo observador sobre o objeto, pois a distância que o separa do objeto é a mesma da ideia normativa que hierarquiza entre professor e aluno; que busca identificar na generalidade do acontecimento a equivalência que se confunde com a igualdade. A generalidade, para Deleuze (2018), é caracterizada pela troca, substituição ou subtração de um termo por outro. Isto nos faz pensar que para a generalidade um (dois, três...) aluno a menos na sala de aula não faz a classe ser menos classe.

Toda fórmula que implique sua confusão é deplorável, como quando dizemos que duas coisas se assemelham como duas gotas d'água ou quando identificamos "só há ciência do geral" e "só há ciência do que se repete". Entre a repetição e a semelhança, mesmo extrema, a diferença é de natureza (DELEUZE, 2018, p. 18).

Compreendemos a igualdade como aquilo que se assemelha ou que se repete? Esta pergunta nos convida experimentar mais conceitualmente a igualdade enquanto princípio: não para buscar na sala de aula, entre discentes, docentes e outros agentes, semelhanças em que eles se identifiquem ou projetem o "eu" sobre o "outro", mas uma prática de repetição como potência infinita do iniciar. Ela cria ecos, ruídos e curtos-circuitos que no próprio ato de se repetir expressam a diferença a cada instante que se repete.

Repetir é comportar-se, mas em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente. Como conduta externa, esta repetição talvez seja o eco de uma vibração mais secreta, de uma repetição interior e mais profunda no singular que a alma (DELEUZE, 2018, p. 18).

Encontrar a singularidade nas formas da repetição que nem sempre são as mesmas é entender a repetição como algo novo. Iniciar é estar diante do novo? Iniciamos uma repetição? Podemos iniciar e repetir os sentidos da igualdade nos encontros de uma alfabetização filosófica sem buscar a generalização ou a representação, mas a repetição singular das diferenças em cada instante que criamos e recriamos um movimento contínuo de iniciar com a igualdade? Pode a diferença ser algo único e singular que já não é a mesma por iniciar-se a cada momento diferente, como um acontecimento que expressa sua potência numa igualdade composta de diferenças?

Em nossos encontros de alfabetização filosófica as formas e maneiras se repetem e, ao mesmo tempo, nunca são as mesmas; cada pessoa envolvida no encontro traz consigo uma multiplicidade de afetos, pensamentos e falas que abrem espaço para perguntas diferentes. A cada dia o encontro inicia algo novo.

O princípio da igualdade está nessa repetição que nos permite experimentar, nesse iniciar, as potências de cada singularidade, que vai se atualizando a cada experiência.

Como nos permitimos encontrar as singularidades a partir da repetição? Como temos convidado a nós mesmos e ao outro para uma relação igualmente ativa com os saberes a ponto de quebrar as hierarquias que nos afastam da igualdade? Como criamos condições para que todos possam ter o desejo e a coragem de se sentir em igualdade? No último dia da formação, cada participante repetiu o gesto inicial de escrever uma carta de apresentação aos seus futuros educandos; nela, contaria como tinham sido esses dias de encontros e, ao mesmo tempo, narraria suas expectativas para novos começos com seus alunos. Francicléa também escreveu essa carta. Dessa vez, acrescenta que, apesar de ter ficado tanto tempo sem estudar, naquele momento se sentia confiante em seguir como professora e tão conhecedora dos saberes para uma alfabetização quanto qualquer outra pessoa naquela sala. Em um trecho de sua carta Francicléa diz que *“todo ensino deve ser pautado em significados e a alfabetização filosófica tem essa forma de ensinar dando sentido e significação ao que se lê.”* A partir dessa colocação, Francicléa nos possibilita pensar que, numa alfabetização filosófica, os significados e sentidos acontecem e/ou se confundem com o ensino e o ensinar. “Ensinar” é compreendido com uma finalidade? É possível ensinar o princípio da igualdade? O ensino pode ser afirmado como repetição da diferença?

Entendemos que a igualdade não é uma finalidade: não é alcançada no fim de um processo ou de um discurso normativo sobre o que é ser igual; também não é fixa ou compacta, pois, se dá na fluidez e multiplicidade da própria diferença; é um movimento que convida a criar e recriar inícios e repetições onde a diferença é experimentada como potência em múltiplas formas.

Pensar Juntos

Em 1884, o escultor francês Auguste Rodin reproduz, isoladamente, um dos elementos de sua grandiosa obra “Os Portões do Inferno”: um homem musculoso, nu e em meditação que representa o poeta Dante Alighieri pensando acerca de sua obra a Divina Comédia. Entre os 70 centímetros da escultura inicial e a soberba estátua de 1,86 metros, a obra mudou de nome, deixando de ser “O Poeta” e passando a se chamar “O Pensador” tornando-se ser uma das representações artísticas mais difundidas sobre o ato de pensar na cultura ocidental. Atribui-se ao próprio Rodin a seguinte declaração: *O que faz meu Pensador pensar é que ele pensa não só com o cérebro, mas também com suas sobrancelhas tensas, suas narinas distendidas e seus lábios comprimidos. Ele pensa com cada músculo de seus braços e pernas, com seus punhos fechados e com seus artelhos curvados.*

Um pensamento tão intenso e vigoroso que se manifesta na fronteira entre o corpo e o espaço que o rodeia; que toma um vulto de tal proporção que chega às bordas da pele; que arqueia sobrancelhas, que imprime uma respiração mais intensa; que contrai lábios; que tensiona os músculos; que faz com que o corpo se curve sobre si mesmo. O que o artista francês talvez não tenha previsto é o quanto esta imagem contribuiria para a afirmação de certo sentido para o pensar: algo que se dá na individualidade dos sujeitos, contido nos limites do próprio corpo: algo individual que se manifesta na quietude da voz e na contemplação silenciosa.

Pensamos, contudo, que fomos atravessados por sentidos outros acerca do pensar nos dias que (com)partilhamos em Pau dos Ferros, durante os encontros do curso de Alfabetização Filosófica, desenvolvido no âmbito do “Projeto de Alfabetização: Supera, RN!”. Sem negar a dimensão individual do pensamento, apresentaremos outros sentidos. Na forma de perguntas: o que ocorre quando sujeitos com origens, histórias e percepções de mundo diferentes se encontram para pensarem juntos? É possível

pensar com outros? Pode o pensamento ser algo coletivo? Qual é a potência de um encontro?

Nos encontros do curso de Alfabetização Filosófica, nos desafiamos a viver um tempo marcado pela atenção, presença e escuta. Afirmamos uma formação atravessada pela potência e pela beleza da incerteza e da imprevisibilidade. O que se manifestava no tempo que partilhávamos não poderia ser encontrado numa perspectiva prescritiva de formação, baseada no controle do tempo, do espaço, dos sujeitos e dos saberes. Estávamos, naquele momento, entregues à lógica do acontecimento que, como afirma Derridá, *é algo disruptivo, inaugural, singular, na medida em que não o vemos vir* (DERRIDA, 2012, p. 70).

O que levamos ao(s) outro(s) em um encontro? O que recebemos deste(s) outro(s) ao nos encontrarmos? O que fazemos juntos, o(s) outros(s) e nós, com as questões que se apresentam no *espaçotempo* que partilhamos? Talvez seja interessante nos determos um pouco sobre os sentidos que podemos atribuir ao encontro e ao ato de encontrar.

Encontrar e encontrar-se se relacionam com se deslocar. Ir ao encontro de algo ou alguém; ir ter com algo ou alguém. Confluir. Fluir junto. O poeta Vinicius de Moraes dizia que a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida. Os encontros supõem movimentos que convergem e divergem, em nosso caso, entre pessoas que se dispuseram a juntos pensar a educação. Pensar com outro, externo a nós. Este estrangeiro, com o qual nos deparamos, nos convida a uma relação profunda e intensa com o movimento de perguntar e perguntar-nos; de pensar e de pensar-nos.

A questão do estrangeiro é uma questão de estrangeiro, uma questão vinda do estrangeiro, e uma questão ao estrangeiro, dirigida ao estrangeiro. Como se o estrangeiro fosse, primeiramente aquele que coloca a questão ou aquele a quem se endereça a primeira questão. Como se o estrangeiro fosse o ser-em-questão ou o ser-em-questão da questão. Mas também aquele que, ao colocar a primeira questão, me questiona. Que se pense na situação do

terceiro e na justiça que Levinas analisa como o “nascimento da questão” (DERRIDA, 2003).

O nascimento da questão se dá no momento mesmo em que o outro se apresenta para nós? Como precisar o nascimento de uma questão? Ao compartilharmos nossas questões e nossos pensamentos estamos de certa forma dispondo experiência de vida e apreendendo a partir das experiências de outros. A troca pode ampliar nosso modo de ver e de ser a partir de cada singularidade que compõe o coletivo, quando se parte de que todos temos igual capacidade de pensar e aprender.

A construção de um pensar coletivo pressupõe a presença, a escuta e a participação de todos de forma não competitiva, pois não pretende uma impor pontos de vista, mas perceber que se nos abrimos às diferenças elas podem nos enriquecer, pois sempre é possível ampliar ou mesmo transformar nossa percepção. Perante a questão “que elos se estabelecem no encontro que nos permitem pensar coletivamente?”, novamente Derrida, desta vez com suas proposições sobre herança, pode-nos auxiliar.

O que nos aproxima no encontro é a forma com que nos relacionamos com o que o outro nos traz; com a herança manifesta em uma relação de alteridade e que, em uma perspectiva dicotômica, ofereceria a possibilidade de percebê-la como algo a ser aceito em sua inteireza ou recusado veementemente. Em Derrida, esta percepção ganha outro contorno.

O que se herda no encontro; o que nos traz o outro nesta perspectiva é algo que aceitamos. Todavia, nossa relação problematizará os sentidos que este outro apresenta. Construimos novos sentidos a partir do que se apresenta como herança neste encontro alteritário.

Pensar coletivamente, fazer parte de um coletivo, (com)partilhar, (com)viver relaciona-se com negar sentidos, com gerar outras condições para afirmá-los; possibilitar outras elaborações de sentidos. Talvez, a potência do pensamento afirmado no curso de alfabetização filosófica não posso ser

ilustrada em fibras de bronze em músculos de metal, por não ser hermético, encerrado no indivíduo, impenetrável. Afirmamos um pensamento que se esparrame para além dos sujeitos, que nos seja, simultaneamente, próprio (no sentido de que faça parte de nós) e alheio (na medida em que se possa reconhecer o outro em sua composição). Um pensamento que não se comporte como obra finalizada, mas como movimento sempre aberto às percepções daqueles que o produzem.

Palavras finais

O que é uma alfabetização filosófica? Em que medida nossa experiência de alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, RN, em junho de 2022, como parte do programa “Supera, RN” afirma uma forma singular de formação de professores? Em que sentido ela é própria de uma realidade educacional específica ou pode ser alargada para outras propostas formativas? De que maneira os princípios que a aninam extrapolam um contexto geopolítico, um nível de ensino, uma faixa etária dos educandos?

Quanto aos princípios: são eles compreensivos o suficiente? Há tensões demasiado fortes entre eles? Poderiam ser necessários outros princípios ou a reelaboração dos aqui propostos? Qual a potência da alfabetização filosófica emergente? Quais as suas possibilidades? Quais seus impactos? Ela pode dar lugar a novos paradigmas e novas estratégias nas políticas públicas de formação docente? Alfabetização ou literacia filosófica? Alfabetização filosófica e/ou das emoções? Alfabetização filosoficamente política? Ou politicamente filosófica?

As perguntas são muitas. E mesmo que possa parecer o contrário, só estamos começando. Como se começa numa educação filosófica: de coração e pensamento abertos; compartilhando sonhos e emoções; esperando; afirmando uma outra forma de exercer o poder na e para a educação; e eis o que, talvez, gere mais ruído ainda: uma alfabetização menina, infantil de jovens e adultos; uma educação sem idade para todas as idades; uma educação com

escuta, tempo, perguntas, igualdade e coletividade infantis a qualquer idade. São tempos de esperar: estamos esperando uma outra educação, acompanhados de infância.

Referências

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FERRACINI, Renato. O corpo-subjétil e as micropercepções. Disponível em: <http://webartes.dominiotemporario.com/performancecorpopolitica/textostempoperformance/renato.pdf> Acesso em: 04/08/2022.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1985].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

KOHAN, Walter. Desafíos para pensar la enseñanza de la filosofía. **Cuestiones de Filosofía**. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, n.11, p. 2-4, 2009. Disponível em: <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestionesfilosofia/article/view/649> Acesso em: 04/08/2022.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**. Uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire: um menino de 100 anos**. Rio de Janeiro: NEFI, 2021. Disponível em filoeduc.org/nefiedicoes Acesso em: 10/08/2022.

KOHAN, Walter. **Uma viagem de sonhos impossíveis**. Belo Horizonte, 2022

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

KOHAN, Walter. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Entrevista com Paulo Freire, **Eja em debate**, Florianópolis, a. 3, n. 4, p. 13-27, jul. 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RIO GRANDE DO NORTE, 15ª DIREC. **Projeto de alfabetização**: Supera RN. Pau dos Ferros, 2022.

Apêndice: Carta aos participantes do curso de Alfabetização Filosófica (Pau dos Ferros, Junho de 2020)

Prezada(o) participante do curso “Alfabetização Filosófica”, em Pau dos Ferros/RN

O que pode uma Educação Filosófica? Estamos muito felizes e agradecidos(as) à Profa. Aparecida Vieira, a sua equipe, e à Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte pelo convite a estarmos com você neste curso. Somos membros do NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias) da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Estaremos juntos(as) de segunda-feira, dia 6 de junho, até sexta-feira, dia 10 de junho. Oito horas todos os dias. Será um curso intenso. Em certo sentido, vamos reinventar o curso de alfabetização de 40 horas que Paulo Freire e sua equipe ofereceram a 300 jovens e adultos em Angicos/RN, em 1963. Dizemos reinventar porque isso era o que Paulo Freire queria que fizessem com suas ideias. Ele afirmava que não era para copiá-lo, mas para reinventá-lo. Isso tentaremos fazer.

Vamos começar pelo começo. Você já deve ter percebido uma grande diferença entre os dois cursos: a alfabetização passou a ser uma alfabetização filosófica. E o que significa “alfabetização filosófica”? É algo complexo, como todas as palavras. Às vezes pensamos que sabemos o que significam as palavras, mas basta que as olhemos mais de perto e já não parecem tão simples. Vejamos por exemplo “alfabetização”. Parece fácil, não parece? Alguém diria: “alfabetizar é ensinar a ler e escrever”. Será? Alguém perguntaria: “ensinar ou ajudar a aprender?”. Outra perguntaria: “ler e escrever o quê? Palavras? O mundo?”. Outro questionaria: “Como sei que estou lendo? Ler é dizer palavras em voz alta? Conhecê-las? Compreendê-las criticamente? Inventá-las?” Poderíamos continuar, mas você já deve ter percebido o significado complexo da alfabetização.

Imagine então “alfabetização filosófica”!!! Porque para todas as complexidades da alfabetização, temos que somar as que vêm quando se trata de uma alfabetização “filosófica”. Como definir o que faz com que algo seja filosófico? A filosofia é uma relação com o saber? Ela se nutre de perguntas? Ela aposta no pensar? Ela inventa conceitos? Ela ajuda a escutar, a dialogar e a colocar mais atenção nas palavras?

Enfim, uma alfabetização filosófica poderia ser entendida de muitas maneiras. Nós pensamos que ela pode ser uma companheira para a educação que desejamos. Simón Rodríguez, um educador venezuelano, mestre do libertador Simón Bolívar, dizia, no século XIX, que antes de aprender a ler e escrever é necessário aprender a pensar.

De modo que uma alfabetização filosófica prepara, dá sustento a uma alfabetização. Claro que para nós do NEFI o método da aprendizagem deve ser coerente com o que se busca, de modo que nos alfabetizemos filosoficamente filosofando, pensando, perguntando, escutando, estudando, conversando com atenção, amorosidade, cuidado, beleza, entre iguais que se sabem diferentes e querem pensar juntos(as) o mundo que os rodeia. A alfabetização filosófica será tanto o que almejamos, quanto nossa companheira de rota.

Durante esta semana, nós do NEFI, estaremos à sua disposição para irmos construindo juntos(as) essa alfabetização filosófica, que nos permite habitar o mundo de maneira mais igualitária, amorosa, errante. Para isso, queremos saber quais são as suas expectativas em relação a nosso curso de alfabetização filosófica. Queremos escutar suas perguntas, suas curiosidades, suas inquietações. De modo que pedimos, que escreva algo sobre suas expectativas, suas perguntas, antes do curso, e traga essa escrita ao início do nosso curso como maneira de acolhimento entre nós.

Preparemo-nos, então, para viajar no pensamento. Não há educação sem risco e sem exposição. Vamos arriscar juntos(as) para sentir como o mundo é diferente quando o pensamos juntos(as). E assim, vamos nos preparar para enfrentar o analfabetismo ainda

presente em nossa sociedade. Esse é o convite! Conte conosco para viajar juntos. O que você deseja trazer para essa viagem?

Rio de Janeiro, 20 de maio de 2022

Equipe do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias –
NEFI/UERJ
(Alfabetização filosófica em 40 horas/Pau dos Ferros/RN)

Por uma educação do sensível na educação infantil: currículos, resistência e arte

Janete Magalhães Carvalho
Suzany Goulart Lourenço

Introdução

Em uma de suas histórias, Mía Couto, escritor moçambicano, leva-nos a conhecer Filomena, a menina do futuro torcido. Filomeninha, como era chamada pelos pais e seus 11 irmãos, foi a escolhida para ajudar o pai a distribuir futuros para sua família. Vivia em uma terra pequena, como um sítio onde o mundo “[...] para e descansa a sua rotação milenar” (COUTO, 2013, p. 109). A menina aprendeu a se contorcer diante das ambições de seu pai. Torce, retorce, destorce. Seria demais ser ambicioso diante da falta de “futuros” a distribuir? Seria a ambição um pecado capital para aqueles entregues à própria sorte? Filomeninha não pode distribuir futuros. Seus ossos amoleceram, mas sua existência fora despossuída.

Esse conto de Mía Couto movimentava nosso pensamento ao encontro das escolas públicas brasileiras. Quantas Filomeninhas temos hoje nessas escolas? Quantas crianças são obrigadas a se curvarem até o chão diante das asperezas da vida? Quantas são despossuídas não apenas de seus futuros, mas de seus presentes? Quantas têm suas existências reduzidas ao treino de serem nada? Essas e tantas outras perguntas precisam incomodar-nos. Precisam deslocar nossas certezas. Os ossos de Filomeninha foram obrigados a amolecer, a se adaptarem. E quantas de nossas crianças estão sendo, neste exato momento, obrigadas a se adaptarem a um mundo enrijecido que, a qualquer momento, pode expeli-las? E o que a educação infantil têm a ver com tudo isso?

Talvez, para responder a essa última indagação, muitos digam: “Nada! Não podemos salvar Filomena na escola!”. Ora, não estamos aqui a falar de salvação. Estamos aqui a falar de conspiração de outros mundos possíveis, pois aprendemos com Félix Guattari (1992) que conspirar é respirar junto. Então, este texto é um convite a respirar junto possíveis para as escolas de educação infantil que acolhem tantas Filomenas que jamais poderíamos nomear ou quantificar. Acolhimento como resistência que implica estar junto e vislumbrar os efeitos da compreensão da vida como obra de arte em detrimento ao soterramento de passados, presentes e futuros.

Para tanto, recorreremos à problematização do cerne das escolas: os currículos que nelas se constituem. Entendemos que os currículos não podem ser reduzidos às proposições das diretrizes curriculares nacionais (BNCC, 2017) e/ou das Secretarias de Educação e/ou das grades curriculares estabelecidas para as/pelas escolas. Eles [os currículos] não podem ser assim limitados, pois vão além de um plano de organização. No plano de composição, os currículos são atravessados por forças em relação, tais como: escola, família, comunidade escolar, órgãos gestores, sistema político-econômico-social, mídia, etc (CARVALHO, 2009).

Ainda que a tensão das prescrições e das predeterminações fundamentalistas se faça presente, interessa-nos, nesse escopo, destacar que currículos se constituem em redes de conversações e ações complexas estabelecidas no plano de imanência de um cotidiano escolar. Diante dessa problemática, apostamos na produção de vidas mais livres como princípio de um desejo curricular. Recusamos a lógica de currículos meramente prescritivos, de currículos que podem ser medidos, de currículos que só fazem produzir tristezas e lutos de corpos. Corpos como o de Filomena que, muitas vezes, são diminuídos em seus graus de potência, já que são treinados a se curvarem.

Metodologicamente a pesquisa da qual deriva este artigo utilizou a cartografia, na perspectiva do acompanhamento de processos tecidos em redes de conversações e ações nas estratégias

utilizadas pelos alunos, professores e equipe da pesquisa, no processo de aprendizagem em uma escola de educação infantil situada numa periferia urbana do município de Vitória-ES. Nesse contexto, como recorte para o artigo aqui escrito, buscaremos desdobrar em linhas de escrita o movimento do pensamento de crianças da referida escola, com base em seus desenhos a respeito das experimentações com a vida. *Fazer ver* os gestos que testemunhamos é uma atitude ético-estético-política diante das tentativas de codificação de nossas existências.

Foto 01 – Desenho de Pedro



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Problematicamente partimos do princípio de conceber as existências não como um arquivo inerte, suposto depósito das memórias do mundo, mas em sua relação com o gesto – no caso os gestos docentes e discentes – como uma proposição de existência

que se instaura em uma rede de relações, isto é, o *continuum* variável de nossa vida. Não temos a pretensão de fixar sentidos, mas visibilizar as linhas de vida que testemunhamos e implicam uma *vontade de arte* (LAPOUJADE, 2017a). Em dada medida, é questão política perguntar: Como fazer com que a vida singular de cada corpo consiga se expandir nos currículos escolares, a tal ponto que ultrapasse os próprios limites e expanda movimentos em direção a *uma* vida como obra de arte?

Uma vida como obra de arte na produção de novos modos de vida político-ético-estéticos em luta nos *espaçotempos* escolares por currículos não fundamentalistas e por um ensino não dogmático. O artigo indefinido é evidenciado por aprendermos com Deleuze (2002) que a vida não se resume a um Eu, mas é sempre multiplicidade, coletivos, singularizações. Lançamo-nos, assim, contra as imposições de um único mundo possível que, com seus dogmas, esfarela os tempos de vida dos sujeitos. Dogmas que também atravessam as escolas e subjugam professores e crianças.

O fundamentalismo que torna a docência dogmática, com seu poder de corte e segregação social, gera medo com a presença do outro, privando-nos de conhecer laços afetivos individuais e, de modo especial, laços coletivos. É levando em conta a arte como um laço afetivo coletivo, ou seja, como signos atravessados por múltiplas forças que a pontuamos nesta escrita como um meio de resistência. Isso porque a arte e o sensível podem tornar-se um modo de resistir pela abertura perceptual para outros mundos compossíveis ou não.

Nos movimentos curriculares, acreditamos que, pelos signos artísticos, professores e crianças podem fazer outros usos dos *espaçotempos*, do corpo, da linguagem e inventar relações afetivas como práticas éticas, reinventando modos de composições entre os corpos. A arte abre para novos/outros modos de apropriação da natureza, das existências, dos saberes que ampliam e enriquecem as relações afetivas, a solidariedade coletiva, pois opulentam a vida como espaço de trocas afetivas, de criações poéticas, de relações

inclusivas que se multiplicam pela potência criativa que refundam as relações de luta poder/saber.

Nessas lutas, em geral, sobressaem as demandas daqueles que detêm direitos, no caso, os aqui chamados “maiorias”. As “minorias”, aqueles que diferem da axiomática dominante, são desprovidas de direitos e, em geral, de linguagem-força para estabelecê-los. Isso porque o direito se tornou inseparável da determinação de um fundamento sob o qual a maioria pode reivindicar este ou aquele direito. Os despossuídos são aqueles que não se enquadram no fundamento estabelecido pelos que detêm o saber e o poder, enquanto estes últimos se apazem em decidir sobre sua distribuição e partilha. Então, como nos afirma David Lapoujade (2017a), trata-se de uma questão política, mas também estética. Conquistar o *direito* de existir, eis o desafio explicitado pelo referido autor.

Haveria condições de Filomena conquistar seu *direito* à existência? Não sabemos. O fato é que esse direito não foi conquistado. Assim como é negado a tantas outras Filomenas e também Pedros que ocupam os *espaçostempos* escolares. Então, tendo em vista os fundamentos e dogmas que percorrem os espaços-tempos da educação infantil, haveriam possíveis aberturas para a *defesa* de existências como a de Filomeninha e de Pedro? Haveria espaço para a partilha coletiva? Quais os efeitos do movimento de pensamento das crianças, esboçados em desenhos, para a problematização a respeito das existências às quais temos nos aliado nas movimentações curriculares? Aliçamos-nos a agenciamentos inventivos ou estamos totalmente capturados pelos agenciamentos despóticos? Essas são algumas das indagações que se compõem com a nossa escrita. Linhas de escrita não como *espaçostempos* determinados, mas como zonas de contágio que insinuam e convidam a alianças em defesa de uma pedagogia do sensível na educação infantil.

Distribuição seletiva das potências sociais e a luta pela existência nas camadas periféricas sociais que habitam a educação infantil

Outras questões também emergem: O que produz pertencimento se das minorias se retira o direito à voz e as excluem da constituição do comum? O que auxilia na composição de existências em partilha coletiva quando o *falar* é um modo de retransmitir as palavras de ordem de uma determinada formação social e o *ver* consiste em recortar o visível e divulgar as imagens em conformidade com as palavras de ordem? O que potencializa um agir que não consista em tornar a existência útil para despossuir outras existências de seus direitos?

No interior das escolas, sempre soubemos que algumas existências valem mais e outras menos. Ainda que muitos de nós, professoras e professores, tentemos radicalmente nos afastar do funcionamento perverso de seleção dos ideais de existir, nem sempre conseguimos escapar das armadilhas que nos lançam. É comum observar, por exemplo, um padrão de corpos (negros, homoafetivos, gordos) que voltam frequentemente à coordenação sob a ameaça de ocorrência; é visível como não conseguimos desvincular-nos da narrativa da medicina quanto ao ideal de corpos saudáveis (magros); é, inclusive, recorrente que de um tipo de corpo (feminino) seja usualmente esperado certo “bom comportamento”.

Por outro lado, sabemos que, de alguma forma, todos nós somos despossuídos no contexto da maquinaria capitalística. Entretanto, como aprendemos com David Lapoujade (2017b), há ainda existências que são despossuídas de tudo e em que podemos atuar como seus defensores. Ao observamos, por exemplo, que há decerto uma distribuição seletiva das potências sociais dos corpos que são desejáveis e passíveis de multiplicação, como podemos atuar em defesa dessas existências?

A diferenciação infinita, como afirmação da vida, é ética, estética, corpórea e política. Lapoujade (2017b) indica-nos que não há um único modo de existir que povoa o mundo e, portanto, um

ser não pode estar predeterminado a um único modo de existência. Somos compostos por vários *planos de existência*, afirma o autor. Então, se nos distribuem seletivamente padrões, formas para que os ideais capitalísticos sejam mantidos, um bom modo de multiplicar as maneiras-de-existir poderia ser, talvez, expor os possíveis entre elas. De acordo com Lapoujade (2017b, p. 15): “Uma forma é inseparável da matéria que ela informa, cujos contornos ela desenha ou cujo devir ela regula como sendo seu fim ou sua enteléquia”. Estaríamos nós, professores e crianças, presos a formas-de-existir-nas-escolas?

Quando falamos em educação infantil entramos em relação com as possibilidades de aprendizagens, de movimentar o pensamento das crianças nos cotidianos escolares. Desse modo, se atuamos nas escolas como propagandistas da distribuição seletiva das potências sociais, prolongaremos a manutenção da invisibilidade das minorias, da retirada de seus direitos às existências e de todo modo de exercer qualquer potência social. De que modo contribuímos para essa manutenção? Ao partirmos do pressuposto de que só há um modo de existir, limitando, inclusive, nossas próprias potências como docentes, individualizamos os corpos. Os arquivos são destituídos de um fora e as dobras não se conectam a outras em redobras.

Para Deleuze (1991), os corpos (orgânicos, inorgânicos, virtuais) são sempre múltiplos e dobrados de muitas maneiras, visto que, nas tramas que os compõem, eles se modificam e se metamorfoseiam uma infinidade de vezes. “Eis por que a desdobra nunca é o contrário da dobra, mas é o movimento que vai de umas dobras às outras” (DELEUZE, 1991, p. 140). Nesse sentido, caminhar pelo corpo-currículo-criança corresponderia à própria capacidade de variação das existências, de multiplicidade, na potência de dobrar-se infinitas vezes. Diz respeito a percorrer trilhas e bifurcações que se atualizarão em seus encontros.

Por tais motivos, não há como definir direções, percursos aprioristicamente determinados para os movimentos curriculares e as aprendizagens que deles desdobram. Como Deleuze (1991) nos

afirma, ante o pensamento de Leibniz, há uma infinitude de mundos possíveis, onde o mundo é uma virtualidade, nos quais as singularidades dos corpos se dobrarão de infinitas maneiras. Por isso, no encontro entre existências singulares, as realizações curriculares ocorrem por contágio, aliança que, conforme ressaltam Deleuze e Guattari (1997), são operadas pelas bordas, em zonas fronteiriças. Trajetos e percursos que põem em problematização as prescrições e homogeneizações. As dobras criam, assim, rupturas nos mecanismos de controle que anseiam por compartimentalizar os corpos, as aprendizagens e as linguagens em códigos previsíveis.

De acordo com Deleuze e Guattari (1997), há sempre uma tentativa de domesticação das possibilidades de alianças que se desenrolam por grupos minoritários. Todavia, ao evidenciarem rupturas contra os mecanismos de controle, expandem a redistribuição das potências que acionarão a percepção de *um acontecimento* – potências que se erguem e nos levam a algo não pessoal, coletivo e político: impessoal, pois “[...] é a efetuação de uma potência de matilha, que subleva e faz vacilar o eu” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 21); coletivo, porque o devir põe em composição as multiplicidades contidas nas singularidades; e político, porque interfere na distribuição seletiva das potências sociais.

Nesse contexto, entendemos que tal distribuição seletiva afeta sobremaneira as camadas periféricas sociais, uma vez que são taxadas como existências coisificadas, ou seja, despossuídas do direito de existir plenamente. Urge, então, lutar pelo minoritário, por aqueles que não têm nenhum direito de existir, subsumidos num modo de existência desprovido de legitimidade, pois estão distantes do fundamento estabelecido – “[...] que não dispõe de corpo algum, de nenhum espaço, de nenhuma terra e de nenhuma linguagem para existir” (LAPOUJADE, 2015, p. 276).

Essa luta implica recusa de reprodução da axiomática dominante e do ensino dogmático, apostando em outros usos para a natureza dos corpos e dos saberes e propondo uma docência não dogmática que busque reinventar a vida em dimensões minúsculas, singulares, afetivas, fora da encenação promovida pelo

capitalismo maquínico em sala de aula, nos corredores, enfim, em todos os espaços e tempos do cotidiano escolar, é o que propomos e podemos oferecer. Necessária, então, a abertura do movimento do pensamento para que as aprendizagens ocorram. Defender as existências mínimas entra em relação com a defesa pela instauração de gestos que aumentem nosso grau de percepção diante delas. E tais gestos dependem das possibilidades de articulação das singularidades dessas existências. Em quais possibilidades, Filomena teria de movimentar o pensamento para além dos automatismos que a espreitavam? Qual seria a força de uma educação da sensibilidade na educação infantil para Pedro na intensificação de sua existência?

Pedro, ao desenhar seu avião, não desejava estabelecer uma relação de representação de um determinado meio de locomoção, e sim estabelecia uma zona fronteira com esse objeto por meio de seus riscos e rabiscos coloridos. Uma composição indiscernível se estabelece, devires desenrolam-se. “O devir não produz outra coisa senão ele próprio. É uma falsa alternativa que nos faz dizer: ou imitamos, ou somos. O que é real é o próprio devir, o bloco de devir, e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que se torna” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 18). Nas fronteiras se conjugam fluxos intensivos da vida. E Pedro mostramos seu sonho em voar, agenciamentos que inventam mundos possíveis...

Foto 02 – Desenho de Pedro com seu avião



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Agenciamentos que entrelaçam a professora *e* a sala de aula *e* a casa *e* a vizinhança *e* a rua *e* o direito à rua *e* a conquista ou não do direito de viajar de avião *e...* *e...* *e...* Não são fantasmas ou devaneios subjetivos: não se trata de imitar o brincar, de se “fazer” de *aviãopedro*, de se identificar com ele, nem mesmo de experimentar sentimentos de piedade ou simpatia. Trata-se de saber se Pedro pode dar a sua existência relações de movimento e de repouso que lhe permitem devir-criança, devir-piloto, independentemente das formas e dos sujeitos, pois devir é

produzir multiplicidades de singularidades que envolvem atos de pensamento, aprendizagem e invenção.

Partimos, assim, do pressuposto de que pela linguagem, pelas experimentações, se introduzam modos a *fazer ver* o existir que é desprovido de direito à fala, não só política como também socialmente (minoridade de fato), e à própria língua (minoridade de direito). E não apenas *fazer ver*, mas ainda defender essas existências. Uma defesa que não significa prepotência em legitimar algo, mas compartilhar as mesmas causas. Por isso, apostamos nas alianças, pois são intensificadores de existências minoritárias. Não podemos esperar a confirmação dessas existências, pois, uma vez despossuídas, a todo momento algo surge para impedir seu direito a existir. Aliancemo-nos às Filomenas e Pedros e convidemo-los a trazer à superfície o que vibra, conforme Deleuze e Guattari (2010) nos ajudam a pensar.

Um contraponto à docência dogmática pelo direito à existência: desdobras do movimento de pensamento pelo desenho das crianças

Na escola, como em qualquer outro *espaçotempo*, a criança aprende experienciando. Por sua vez, se o aprender envolve a experiência, a experiência manifesta-se em atos de pensamento. É pelo exercício do pensamento que uma criança se abre para a possibilidade de novos modos de expressão do pensar, para se comunicar por meio da linguagem verbal ou pictórica, como o desenho. Em tais expressões, as crianças recobram seu direito a existir, a intensificar suas existências pela força do pensamento.

Assim, a superação da imagem dogmática envolve a superação na educação infantil do ensino dogmático, da ideia de currículo como modelo prescritivo e modular das aprendizagens e existências. O dogmatismo da “imagem do pensamento” inscreve-se na escola pelas relações hierárquicas, pelos conteúdos tomados como “verdades”, pela despotencialização de imagens outras do pensamento, pela desconsideração do movimento característico do

pensamento ainda não engessado das crianças. Diante desse modelo, não se enxergam, nos desenhos, conversações, ações e perguntas das crianças, questões relacionadas com o plano de imanência de sua vida em suas relações e diferenciações. Alunos são circunscritos ao modelo adulto, que não admite o devir-criança.

Mediante o acompanhamento cartográfico dos processos experimentados, na escola que compartilhamos na pesquisa, tomamos como recorte, para a escrita deste texto, os desenhos produzidos pelas crianças, na tentativa de *fazer ver* como aos poucos o pensamento vai sendo engessado. Com as perguntas – “O que vocês aprendem na escola?” e “Como vocês aprendem na escola?” –, entraram em relação com traços, cores e formas, desdobrando seus movimentos de pensamento em papéis.

Aprendemos, com Henri Bergson (2006), que nossos processos de atualização no plano da vida dependem das relações que estabelecemos em nossos graus de memória. Usando um cone invertido como exemplificação, ele pontua como base desse cone os graus mais expandidos de nossa memória, memória-lembrança, e a ponta do cone invertido como grau mais contraído, memória-contração. O autor, então, convida-nos a imaginar se poderíamos viver sob o jugo apenas de um dos graus de nossa memória, o que seria impossível, considerando que não existimos apenas de forma enrijecida ou completamente desinteressados da vida. Além disso, necessitamos de mecanismos que nos ajudem a trazer ao plano da ação nossas memórias-lembranças. O grande problema sobre o qual nos alerta Bergson (2006) ocorre quando criamos mecanismos que se tornam hábitos petrificados e fortalecem uma percepção automatizada da vida, como se nos contentássemos em apenas viver.

Com os desenhos das crianças, é possível perceber, em suas cores e nuances, como as crianças buscaram evidenciar o brincar, tanto dentro quanto fora da escola, expressando, em seus desenhos, vida, cor, alegria. Sua estética vibra na relação de seus corpos com o corpo-escola que pulsa em seus cotidianos como um impulso para o movimento de criação. As crianças parecem buscar alternativas e espaços criativos para fazer acontecer os inúmeros

modos possíveis de os acontecimentos se manifestarem. Afirmam suas existências pelo território-escola de forma não dogmática. Um zigzaguear de seus graus de memória que não permite o enclausuramento de suas existências. Permitem-se vaguear pelo pensamento, pela memória-lembrança, em conexão com seus graus mais contraídos que contribuem para dar visibilidade ao que se desdobra nos papéis em branco.

Foto 03 – Desenhos de crianças do Grupo 5 da Educação Infantil

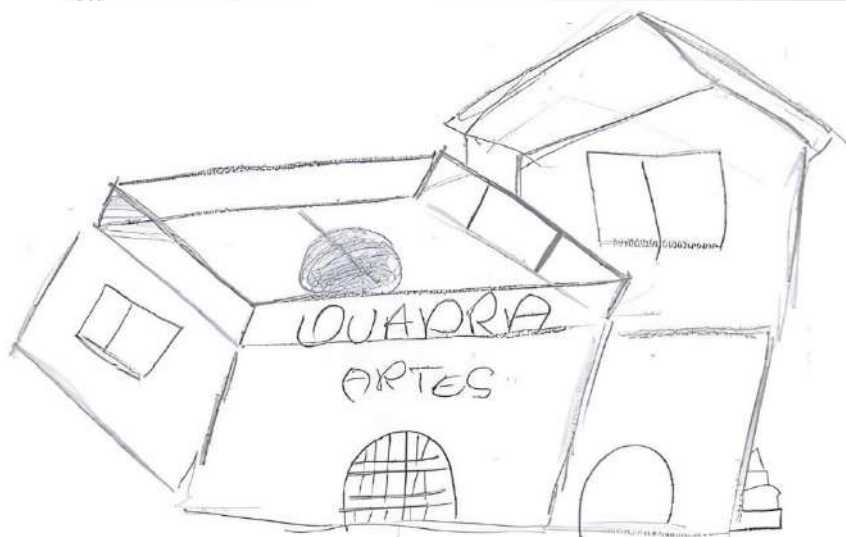
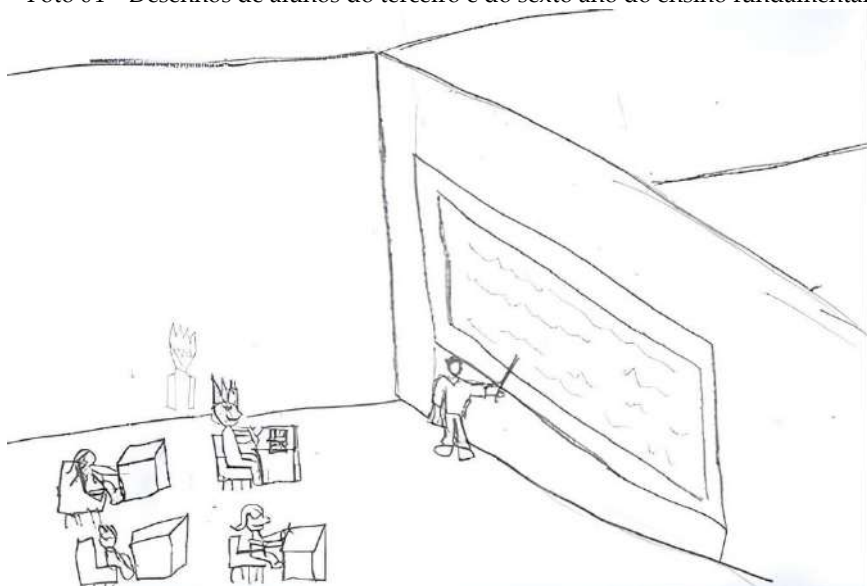




Fonte: Arquivo dos pesquisadores

É interessante observar como, em anos de escolarização mais avançados, foi possível perceber os desenhos ficando “sem vida”, como se um arco-íris passasse a se esconder atrás da nuvem negra chamada “lápiz de escrever”. Nesses desenhos, observamos que os alunos sentem necessidade de representar uma imagem do “real”, buscando formas mais dimensionadas e próximas do “real”. Os que usam lápis colorido não abusam das cores, utilizam sempre a régua, evidenciando uma organização nos desenhos, como demonstram os exemplos a seguir.

Foto 04 – Desenhos de alunos do terceiro e do sexto ano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Muitas vezes, as escolas estratificam seus *espaçotempos*, impondo uma linguagem única, fazendo com que as crianças se tornem estrangeiros dentro do próprio espaço. Essa *estrangeiridade* modifica corpos e rostos, põe os alunos na condição de *outro*,

reproduzindo e reproduzindo. Essas relações codificam quem tem poder e quem não tem, quem manda e quem obedece. Refletimos, então: como andar na contramão de uma sociedade que entende educação somente como reprodução e controle, contribuindo, assim, para o fortalecimento de um ensino dogmático e reduzindo, de forma cartesiana, as existências? Por isso, é preciso que pensemos nos agenciamentos, pois, por meio deles, as escolas podem tanto manter quanto mudar essas relações. Agenciamentos que são sempre coletivos e produzem enunciados, segundo afirmam Deleuze e Parnet (1998). Devemos, então, pensar de que forma os espaços educativos estão se organizando para acolher as crianças. Estão criando espaços que fortalecem o pensar ou engessam suas potencialidades?

Podemos afirmar, então, que os processos aprendentes e as composições curriculares são produzidos em meio a esses agenciamentos que ora estratificam, fixando modelos, reproduzindo automatismos e empobrecendo as experiências produzidas nas escolas; ora inventam e efetuam outros mundos possíveis, mundos mais alegres e abertos à diferença (LOURENÇO, 2019). Desse modo, devemos potencializar práticas que impliquem reflexão e criação e remar contra a maré da homogeneização, do engessamento da potência criadora de crianças.

Na qualidade de professoras e professores, precisamos pensar na força dos agenciamentos, pensá-los com gestos ético-estético-políticos. Necessitamos de agenciamentos que: intensifiquem as existências nas escolas de educação infantil; expandam as possibilidades de as Filomenas e dos Pedros colorirem suas existências e não as limitarem a riscos enrijecidos e sem vida; potencializem a criação de mundos plurilíngues, de mundos que não se restringem a uma única língua, que abrem fissuras na ideia de um currículo único e de uma aprendizagem única.

Pensemos, portanto: É possível fortalecermos maneiras de existir que não se prendem aos automatismos? Podemos atualizar gestos que fazem fugir a ideia de nos curvamos diante das asperezas da vida? Como a escola poderia agenciar novos modos

de encontros *professoraluno* que os potencializem para novas formas de pensar, experimentar, sentir?

Por uma educação do sensível: as crianças e as docências para além das existências mínimas

Atos estéticos são marcas, traços de experiências que potencializam novos modos de sentir e induzem novos modos de ação política que envolvem a fusão da arte com a vida.

Na contemporaneidade a relação entre estética e política não se coloca em termos de uma utopia estética no sentido da possibilidade da arte operar uma transformação absoluta das condições da existência coletiva. Em vez de opor radicalidade artística e utopia estética, a arte não é basicamente pensada como a instauração do mundo comum mediante a singularidade absoluta da forma, mas a predisposição dos objetos e das imagens que formam o mundo comum já dado, ou a criação de situações adequadas para modificar nossos olhares e nossas atitudes em relação à criação de um ambiente coletivo. “Essas microssituações pouco diferentes da vida ordinária e apresentadas sob um modo irônico e lúdico, e não mais crítico e denunciador, visam a criar ou a recriar ligações entre os indivíduos, suscitar novos modos de confrontação e de participação” (RANCIÈRE, 2005, p.15).

Desse modo, perspectivar uma pedagogia do sensível, não dogmática, implica visualizar uma docência aberta à diferença e à instauração de uma docência como um propiciar de encontros nômades, e não como uma palavra de ordem. Um conversar com no lugar de um falar sobre, nutrindo os “bons encontros” marcados pelo desejo ético e estético de criação.

Uma docência exercida num plano de imanência que vai assumindo consistência à medida que o criam por meio de experimentações. Plano povoado por docentes em devires-simulacros compostos por processos transversais de “artistagens” que se instauram nos encontros entre corpos potencializando a multiplicidade de mundos possíveis (CORAZZA, 2013).

Devemos, pois, resistir à representação da docência como objeto de fascinação programado, de controle, que aniquila o outro pelas imposições, como Filomenas e Pedros, e pretende a uniformização e homogeneização dos alunos enclausurados em *futuros torcidos*, fabricados pelas leis do mercado, apartados da transversalidade do presente, tratados como invólucros. Alunos como jogo regressivo dos adultos que, numa caricatura de docência, se permitem falar pelo outro, pensar para o outro, inserindo-o na tentação conservadora cuja fabricação equivale a sustentar a validade de superioridade de algumas existências sobre outras.

Importa, portanto, intensificar as maneiras singulares do existir. Ao contrário do que tradicionalmente ocorre nas escolas, nas quais é valorizado o princípio formal que organiza as práticas e fundamenta as existências, torna-se necessário amplificar a multiplicidade das existências, considerando a potência do existir de uma maneira especial, singular. Importa, portanto, intensificar os modos coletivos de criar vida e fazer surgir sementes caóticas em meio aos ordenados demasiadamente fundamentados. Afinal, como propõe Lapoujade (2017b, p. 116), “[...] a ‘catástrofe’ é necessária como ponto de conversão do limite”.

Eis nosso ponto de partida: explorar as infâncias que, reduzidas ao quase nada – o nada é sempre inatingível –, não fazem outra coisa senão amiudar-se. E, pequeninas, multiplicam-se infinitamente.

Embasados em nossas apostas e defesa pelas existências não mínimas, compreendemos que tal luta perpassa pela dimensão ético-estético-política, tendo em vista que o processo de atualização que põe em jogo as forças dos virtuais é potencializado pelos agenciamentos coletivos de enunciação. Nesse sentido, nossa defesa não pode se dar apartada do entendimento de que há agenciamentos que afirmam a vida, assim como há aqueles que nos põem em condições existenciais ainda mais limitadas. Se coexistem diferentes maneiras de produzir agenciamentos, é necessário percebermos aqueles que enclausuram nosso impulso vital,

impulso criador que nos permite escapar aos automatismos que nos espreitam.

Para Gilles Deleuze o impulso vital, como movimento de diferenciação, é o que nos força a resolver e principalmente apresentar problemas – movimento importantíssimo quando falamos em crianças e processos de aprendizagem. “O impulso vital é a diferença na medida que ela passa ao ato” (DELEUZE, 2004, p. 29). Essa força vital que portamos nos convida ao deslocamento e nos faz estranhar o que é costumeiro, os dogmas que portamos virtualmente, impulsionando-nos à invenção nos processos de aprendizagem.

Nessa compreensão, é fundamental a inserção das crianças na problematização e experimentação do mundo, pois, pelo movimento dos graus variantes de contração e distensão da memória que a percorrem, podem impulsionar as aprendizagens à invenção. Nesse sentido, conforme a leitura deleuziana de Bergson, não podemos pensar apenas em termos de “resolução de problemas”, ou seja, de adequação ao que está dado (DELEUZE, 2012). É imprescindível que constituamos os próprios problemas, rasurando os hábitos fixos e permitindo o movimento do pensamento. Porém, estaria a educação infantil abrindo possibilidades para essa ampliação do campo existencial? Abertas ao impulso vital, ao escape da repetição mecânica, dos automatismos, crianças e professores podem compartilhar seus desejos por essa ampliação e buscar as potencialidades do mundo?

A arte pode funcionar para as crianças como um modo de criar mundos desejantes, conforme vimos em seus desenhos. Assim, não para menos, os signos artísticos podem fazer-nos pensar a experiência intensiva de novas formas de sentir, enfrentando as forças dominantes ao mesmo tempo que torna possível o surgimento de mundos inesperados. Por essa razão, a teoria deleuziana dos signos torna-se uma prática política, isto é, o signo torna-se um elemento multiplicador das estratégias de intervenção política, reforçando a luta em favor de uma intensificação das existências.

Quando a heterogenia da arte articula a própria heterogenia da vida na produção de infinitos afetivos, torna-se ímpar indagar pelo poder da arte – isto é: pode a arte fazer a vida expandir suas possibilidades? Nessa expansão, as crianças fazem pulsar, em tracejados, pontilhados, linhas, cores e figuras, lutas por suas existências na escola pública. Com a arte, liberamos a vida, afirmam Deleuze e Guattari (2010). E, ao liberarmos a vida, constituímos existências mais alegres, sonhadoras, coloríveis, livres. Os signos artísticos convidam as crianças a sonhar a própria vida e as afetam a experimentar a vida como prática de liberdade.

As intervenções com os signos artísticos não visam à estetização dos cotidianos escolares, apesar de poderem resultar nisso. Entretanto, sua presença reinventa beleza onde não encontramos conservação, mas um abandono cinzento, podendo resultar [essa presença] numa aposta de que é possível o descarte de docências dogmáticas e de currículos estabelecidos com finalidade do enquadramento do pensamento infantil, mas, ao contrário, como possibilidade de outras existências [não mínimas] possíveis para elas: uma existência em que a arte potencialize a vida e a vida seja concebida como uma obra de arte.

Sendo assim, concluímos indicando a necessidade de abertura para o aprender e o ensinar na perspectiva do pensamento em movimento, do impulso vital e criador. É preciso que as Filomenas e Pedros não tenham suas existências diminuídas, não sejam obrigados a se curvarem diante das asperezas da vida e não tenham seus futuros ou presentes torcidos, ou seja, seus movimentos de atualização não sejam automatizados. Nossas apostas são em aprendizagens sem medo nas quais sejam oportunizados “encontros” de ideias, *espaçostempos* de problematização e agenciamentos que potencializem modos coletivos de professores e crianças se constituírem como aprendizes no plano cotidiano de imanência da vida, intensificando suas existências.

Referências

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o seu espírito. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 2 jun. 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2013.

COUTO, Mia. A menina do futuro torcido. In: COUTO, Mia. **A menina sem palavra**: história de Mia Couto. São Paulo: Boa Companhia, 2013. p. 105-112.

DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o Barroco. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Campinas: Editora Papirus, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

DELEUZE, Gilles. Bergson, 1859-1941. Tradução de Lia Guarino. In: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2004. p. 28-41.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível. Tradução de Suely Rolnik. In: DELEUZE,

Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 11-113.

DELEUZE, Gilles.; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de José Gabriel Cunha. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 Edições, 2015.

LAPOUJADE, David. **Potências do tempo**. Tradução de Hortência Santos Lencastre. São Paulo: n-1 Edições, 2017a.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. Tradução de Hortência Santos Lencastre. São Paulo: n-1 Edições, 2017b.

LOURENÇO, Suzany Goulart. **A força do riso como máquina de luta entre a atenção e o apego à vida: cartografias das aprendizagens em uma escola pública**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Monica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005

Biopotência e infâncias múltiplas: possíveis impactos do ensino remoto nos corpos plurais

Bruna Carla de Carvalho Amaral
Pedro Angelo Pagni

Com o desenvolvimento da modernidade o poder soberano se descentralizou, promovendo maior distribuição das artes de governo, assim como maior capilarização do biopoder no tecido social. Essa reconfiguração da governamentalidade foi denominada por Foucault (1988) de biopolítica da população, isto é, um governo da vida gerido por um conjunto de dados estatístico acerca do número de mortalidade, taxas de natalidade, demografia, dentre outros capazes de governá-la como um corpo social, enquanto uma anátomo política se empreendia sobre o corpo individual de seus membros, disciplinando-os e normalizando-os conforme os saberes médicos e a regulamentação jurídica em curso. Essa reconfiguração não aboliu, contudo, o poder soberano, gerando um paradoxo em torno do qual a biopolítica que almejou um *fazer viver*, também propiciassem o *deixar morrer* em sua governamentalidade, fomentando crises constantes de suas diversas artes liberais de governo.

Dentre essas crises, como salientado em outras ocasiões (PAGNI, 2010; 2015), aquela referente à arte pedagógica coloca em questão um governo específico sobre a infância, com vistas a formar a população governável, em virtude dos vários acidentes que a atravessam, provenientes dessa etapa e, porque não dizer, dessa condição que acompanha a vida humana. Enquanto condição humana a infância é uma experiência inefável ou incomunicável advinda da relação do ser consigo, com outrem ou com o mundo que não se traduz em linguagem articulada, permanecendo numa espécie de limbo pré-linguístico que interpela pela sua presença

corpórea e, concomitantemente, é interpelado pela sua não pertença ou inadequação ao corpo social governável. Por sua vez, como etapa da vida a infância é sinônimo de criança, com referência a certa idade cronológica concernente, inicialmente, a determinados ritos de passagem – variáveis histórica e antropológicamente – e, posteriormente, com certos padrões de desenvolvimento que regulam se correspondem ou não aos demais na mesma faixa, sempre tendo em mente o indivíduo médio adulto, tomado como representante perfeito do corpo social da população governável. Não obstante esses padrões serem elaborados pelos saberes médicos, psicológicos e antropológicos, eles não deixam de ter como uma epistême dessa infância um certo tom, senão arbitrário quando não usado referencialmente, ao menos sugestivo de uma forma de biopoder na medida em que procuram moldar aquela condição, extrapolando seu limiar e os acidentes que a singularizam para torná-la regulável e, tecnicamente, governável.

Os mesmos acidentes advindos da experiência interior, como aquelas decorrentes de distúrbios funcionais relacionados ao corpo orgânico dessa infância, ou de sua incorrigibilidade frente a uma dinâmica social, são aplainados em nome desse registro da norma médica, da ordem social e da razão governamental. Esse registro, ignora as diferenças que nele se inscrevem, quando não assinalam as marcas que provém da pele (a cor, a fenotipia, os déficits visíveis, dentre outros sinais) e as significam como uma ameaça à norma individual, diagnosticando-o como um desvio ou como uma defecção à normalidade definida socialmente. Dessa forma, estigmatizam esses corpos dos quais provém aqueles acidentes, assim como os acontecimentos que emergem das relações singulares entre eles, da comunhão entretecida com outros corpos e dos embates produzidos por seus modos de existência no e com o mundo.

Roberto Espósito (2016), ao analisar a biopolítica em suas relações atuais com a bioética, afirma que não é à toa que os corpos das crianças, deficientes intelectuais (em especial) e idosos, assim significados, tem sido contabilizados dentro do que se concebe

como não-pessoa que, muitas vezes, lutam para ajustar-se ao que denomina de *dispositivo da pessoa*. Esse dispositivo emergiu a partir da Segunda Guerra com vistas a tentar conferir dignidade à pessoa humana, com a Declaração dos Direitos do Homem (1948), concedendo a esses indivíduos com suas defecções, até então excluídos da biopolítica moderna, tornarem-se sujeitos de direitos. Contudo, a genealogia desse dispositivo é mais antiga segundo ele, como também a sua ambiguidade traz outra demarcação jurídica, para além daquela biológica, com vistas a conceder o cidadão das democracias políticas ocidentais, incluindo parte significativa desses indivíduos às custas da exclusão de outros que se escusassem (conscientemente ou não) a ter a vida governada por esse estatuto em torno do qual se passou a configurar a biopolítica da população. Contemporaneamente, temos estatutos jurídicos destinados à infância e à adolescência ou mesmo leis para as pessoas com deficiência, que dispõem da oferta de um pouco mais de segurança e de proteção a esses corpos nos quais se inscrevem seus respectivos signos dentre outros, ou, mesmo, de políticas de inclusão que propiciam o acesso e permanência a instituições como a escola para aí serem governados como os demais, ainda que seja para se manterem à margem da sociedade e da educação formal, como pessoas menos válidas ou cidadãos de segunda categoria. Esses dispositivos de segurança, porém, produzem efeitos relevantes para a proteção dessas vidas vulneráveis, qualificando-as de alguma forma ainda que não no sentido de equiparação como almejado, ao mesmo tempo em que inibe a visibilidade aos acidentes expostos por seus corpos, ou mesmo, a sua conversão em acontecimentos por esses mesmos sujeitos, decorrentes dos encontros com outros corpos e de sua presença heterotópica nas instituições, na sociedade e no mundo. É esse aspecto que, diferentemente de empoderar parcialmente, despotencializa as forças dos corpos nos quais a diferença se inscreve, sobretudo, a de seus encontros com outros corpos e com a sua presença nas instituições.

Esse talvez seja um dos efeitos colaterais do biopoder ao neutralizar a biopotência, como um terreno impessoal, advindo de instintos que afirmam a vida e da potência produzida pelos encontros de corpos singulares para fazer emergir a presença de um corpo comum, nos termos derivados de Roberto Espósito (2011). Embora não se possa dizer que a infância é a condição dessa potência em estado bruto e a deficiência o signo que retarda essa despotencialização - bastante similar a uma despolitização dessas formas de existência -, eles são um *corpus* ou de uma heterotopia resistente a essa configuração contemporânea da biopolítica. Não me refiro à faixa etária, tampouco a deficiência como condição ontológica, mas a condição do *in-fans*, o agenciamento provocado pela presença dos corpos deficientes, pois eles são indícios de virtualidades: transformar os acidentes que repercutem em sua relação singular com o seu corpo na própria pele em acontecimentos, seja no trabalho ético ou técnico de si que produzem, seja na sua exposição ou presença pública frente aos demais, sendo um outro a eles e formando um nós, decorrente daquele corpo comum.

Se essa experiência interna com os acidentes teria essas virtualidades com a infância e as diferenças inscritas no corpo, não fosse os dispositivos de biopoder e de subjetivação que tentam anulá-los, o que aconteceria se o acidente do qual falamos tratasse de algo mais amplo, uma experiência do fora na sua expressão mais contundente, como é o caso de uma pandemia? Se, cotidianamente, em artes de governo como a pedagógica e em instituições como a escola, tal experiência afronta pela sua presença, o que ela suscitaria num jogo de biopoder em que os encontros seriam virtuais, marcados pela sua ausência ou, no limite, por presença com rosto, mas sem corpo, como uma máscara personal nova gerada pelo dispositivo da pessoa? Enfim, questionamo-nos aqui até que ponto o acontecimento produzido por esse acidente mor, chamado de pandemia da COVID-19, não teria produzido, mais do que uma educação sem rosto, um governo sem infância, sem defecções ou desvios, sem diferenças, levando à última potência o ensaio de um

maquinismo mórbido? Essas são algumas perguntas gerais com as quais estamos trabalhando e gostaríamos de responder à médio prazo. Contudo, neste capítulo, concentrar-nos-emos em tratar dos efeitos da pandemia sobre a infância, duplicada, com o advento da pandemia, indicando um abismo de classes que encarna o corpo sem rosto infantil, assim como as virtualidades de uma infância múltipla (pela cor da pele, pelo signo da pobreza, da deficiência, dentre outros) ser unificada pelo ensino remoto. Nossa questão central é em que medida o governo pedagógico da infância e seus dispositivos de inclusão tornaram ainda mais distante o desafio de sua biopotencialidade antes do que seu ajuste aos jogos de biopoder do neoliberalismo.

Da infância repartida às múltiplas infâncias evidenciadas pela pandemia na educação escolar brasileira

Em seu artigo *Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre* Gadelha (2015), seguindo Donzelot, propõe o conceito de duas infâncias. Para ele, a modernidade oportunizou a construção de dois modelos distintos de infância: de um lado uma infância “pequeno-burguesa” com ênfase para suas “condições peculiares de desenvolvimento”, suas fragilidades, sua pureza e sua necessidade por cuidados especiais; de outro, a infância pobre, oposta àquela oriunda das famílias operárias, evidenciada por suas carências, deficiências e diferenças que a expunham ao abandono e aos riscos sociais. Fazendo uso da distinção proposta, podemos ilustrar alguns dos impactos educacionais das medidas consequentes do contexto pandêmico no Brasil, a partir desses dois modelos: infância pequeno-burguesa (ou normal) e infância pobre (ou desviante).

O advento da pandemia COVID-19 provocou incontáveis impactos nos modos de vida dos sujeitos mundiais - além de tirar a vida de milhões - a vivência nesse contexto trouxe à tona diversos debates no âmbito da biopolítica. Esse conceito foi disseminado a partir dos cursos de Michel Foucault no *Collège de France*, e oferece

ferramentas oportunas de análise para esse debate. Para o autor, o Estado Moderno elabora uma série de ferramentas para conduzir a população diante do modo de vida capitalista que se instalou, a princípio, no Ocidente. Essas técnicas têm por objetivo otimizar o governo da população e atuam em duas direções: no disciplinamento dos corpos individuais e na biopolítica do conjunto de corpos, o corpo-espécie, as populações. Através de saberes e de instituições disciplinares como a escola, os hospitais, as fábricas, as prisões, ou exército, o Estado governamentalizado busca atingir a condução cada vez mais eficaz dos comportamentos de sua população, otimizando a capacidade de trabalho dos sujeitos, aumentando sua expectativa de vida, reduzindo gastos com institucionalização e tutela dos indivíduos não produtivos e responsabilizando os sujeitos por sua inserção no mercado a partir da busca incessante por formação para a competitividade, por capital humano, por empresariamento de si. Essa biopolítica, em nome da boa gestão da população, tem como uma de suas bases a tarefa de apontar quais vidas merecem ser vividas. As vidas produtivas, vidas sadias, vidas que procuram enquadrar-se na norma merecem maiores investimentos do Estado, em detrimento às vidas marginais, não produtivas, desviantes, geradoras de custos para o Estado (FOUCAULT, 2005, 2008a, 2008b). Diante de uma crise sanitária da extensão da provocada pela SarsCov 2 entra em cena, com singular evidencia, a necessidade de seu gerenciamento eficaz por parte do Estado, fazendo uso de toda a instrumentação biopolítica da qual dispõe como a rede de assistência à saúde centralizada pelo SUS-Sistema Único de Saúde ou a estrutura física (laboratorial) e humana das universidades públicas.

Partindo desses conceitos, podemos problematizar alguns dos aspectos vivenciados pela escola e pelos estudantes no Brasil desde o fechamento das escolas (no início de 2020) até o anúncio da retomada gradual do ensino presencial nas universidades e cursos técnicos no Estado de São Paulo a partir de 02 de agosto de 2021.

A escola pública foi concebida no Brasil com o objetivo de educação das massas, alfabetização para aumento no número de

eleitores, preparo da infância operária para as exigências do mercado de trabalho industrial em gestação, para o empresariamento de si, para o investimento em capital humano, para formar o cidadão aprendiz (SHIROMA, et al, 2002). No entanto, esse modelo educacional, segundo Algebaile (2009) caracteriza-se por uma expansão que cresce para menos, pois aumenta o número de vagas perdendo qualidade de ensino, uma expansão sujeita a outros interesses como repasse financeiro aos municípios e fomento ao mercado com a construção de novos prédios escolares e aquisição de equipamentos. Para a autora, há um descompasso entre qualidade e quantidade que não é fruto do acaso ou consequência de um processo histórico, é um projeto de escola reiterado e colocado em prática ao longo de décadas. Nesse caso, a educação ocupa lugar secundário nesse projeto de escola pública que é praticado no Brasil pois sua estrutura é utilizada como meio de minimizar a pobreza e as tensões sociais que dela se originam. A autora também destaca a precarização do trabalho docente como elemento característico desse projeto de escola pública praticado no país. O ensino público, como responsável pela educação das massas, cumpre desse modo o papel de governamentalizar a infância pobre. Assim, essa categoria de infância vulnerável, sujeita à fome, a moradias precárias, à sedução do tráfico de drogas, propensa a tornar-se um adulto marginalizado e excluído do mercado, recebe na escola requisitos mínimos como: alimentação, disciplinamento para as condutas sociais e regras exigidas pelo mercado, é “protegida” pelo Estado, através do dispositivo escola, dos riscos sociais aos quais sua condição de nascimento a expõem. Por outro lado, a outra categoria de infância, a infância normal, infância pequeno-burguesa, infância medicalizada, cujos pais possuem formação e recursos familiares e financeiros para o investimento em seu capital humano desde a gestação. A essa categoria são ofertados estímulos e recursos em todas as fases de seu desenvolvimento na busca de oferecer-lhes a educação e o ensino mais atuais, de acordo com as pesquisas mais recentes da área. Esse segundo modelo de infância, que

propusemos de modo ilustrativo, não é o público-alvo da escola pública no Brasil, ele encontra-se matriculado nas instituições privadas, cujo objetivo educacional é, em sua maioria, fomentar a competitividade dos sujeitos, emergir suas potencialidades, otimizar seus corpos e oferecer-lhes formação suficiente para que almejem e alcancem os melhores postos de trabalho e condições de saúde e de consumo.

Podemos analisar o cenário da educação no Brasil quando, devido às consequências da crise sanitária mundial, optou-se pela implementação do ensino remoto, dividindo-o grosseiramente em dois públicos: as vidas que merecem e as que não merecem ser educadas. Restringindo e simplificando o uso do termo *educação* para formação de qualidade, tendo em vista às exigências do mercado. De um lado, o fechamento das escolas e a implementação do ensino à distância num país continental como o Brasil com suas desigualdades sociais e de acesso, submeteu a chamada infância pobre ao aumento do risco de abusos, à fome - devido ao afastamento parcial das políticas de alimentação escolar e ao crescimento do desemprego - aos riscos de violência doméstica física e emocional, à necessidade do trabalho infantil, à precariedade ou total falta de acesso a recursos como computadores, celulares, internet de qualidade e consequente isolamento de seus grupos sociais aos quais tinha acesso na escola: professores e colegas. Por outro lado, a infância pequeno-burguesa, apesar de submetida à perda de contato social e também muitas vezes a problemas emocionais e abusos, de modo geral, teve à sua disposição espaços adequados de estudo, estrutura física e tecnológica suficiente para o acesso às aulas e conteúdos didáticos, pais em *home office* e com condições de suporte e vigilância quanto à sua dedicação aos momentos voltados para o estudo, opções de aulas presenciais esporádicas e com número reduzido de alunos permitindo algum contato social, alimentação de qualidade, lazer, planos de saúde e apoio psicológico.

A imagem desses dois modelos de infância ilustra as implicações da gestão biopolítica implementada no Brasil. No

decorrer da pandemia, o fechamento das escolas, a implantação de ensino remoto sem uma política adequada de geração emergencial de renda e de acesso a recursos tecnológicos expõe as desigualdades sociais em inúmeros aspectos. A produção e o consumo não podem ser interrompidos, os lucros não podem ser reduzidos, os ônibus podem permanecer lotados pois a população que se expõe ao contágio ao fazer uso deles é a população pobre, marginal, a parcela que pode ser sacrificada enquanto as vidas que merecem ser vividas permaneceram, dentro do possível, seguras. O ano escolar não pôde ser suspenso, o ENEM não pôde ser cancelado, pois as vidas que merecem ser educadas continuam em uma luta contra o tempo na aquisição de capital humano. Os extremos das realidades escolares expostos aqui, de modo ilustrativo, evidenciam parte das desigualdades às quais a população está sujeita e mostram as faces desses mecanismos da governamentalidade que privilegiam o mercado e o lucro em detrimento às vidas em suas diversidades e potencialidades.

Passemos agora do modelo proposto inicialmente de duas infâncias para a ideia de infâncias múltiplas. Se, por um lado, polarizamos a infância normal da desviante a partir das condições materiais e sociais de suas famílias, do mesmo modo podemos fragmentá-las partindo dos conceitos de normal e deficiente. Estendendo um pouco mais admitimos a existência de múltiplas infâncias a partir das singularidades dos sujeitos nas quais coexistem, por vezes, deficiências, escassez material, discriminações étnicas, intolerância religiosa, dentre outras. Quais foram as possíveis implicações da experiência com o ensino remoto para o processo de inclusão escolar das crianças deficientes? Como os corpos desviantes e também os que chamaremos triviais foram transpassados pela retirada abrupta de sua convivência mútua? A excepcionalidade do cenário pandêmico forçou a uma adaptação generalizada, sem oportunizar o devido preparo e planejamento para implementação desse modelo de escola possível naquelas circunstâncias. Soma-se a isso a condição prévia de inclusão precária já observada nas instituições de ensino brasileiras.

Do múltiplo ao uno: o onírico maquinismo de uma educação remota com rosto (sem corpo, sem infância, sem diferenças)

O ensino remoto corporificou o antigo sonho de uma educação que, por meio do governo pedagógico das almas, homogeneizaria as pessoas, individualizando cada qual em seu canto e unificando a todos por uma racionalidade gerida pelos algoritmos, definidores das condutas e condutores dos desejos. Conseguiu canalizar seus dispositivos de ensino e de aprendizagem em uma tecnologia do eu que, virtualmente, almejou a formação de rostos desapropriados de um corpo singular, imunizados da relação com outros corpos e isentos de qualquer comprometimento com a formação de um corpo comum. Apagou, com isso, as possibilidades da alteridade com o outro, colocando em seu lugar um artifício comunicativo, formando uma rede descomprometida com o encontro, especialmente, do encontro mobilizado pela presença de outro corpo real e pelo toque relevante para o dobrar-se sobre si, rever-se e transformar-se em busca de um sentido, ao menos, comum. Sob a proteção de uma tela à luz do qual os indivíduos podiam até armar o conflito para proteger seu reino pessoal construído para si e no qual se sentiam todo poderosos, mas sem adentrar a ele, enfrentá-lo no tête-à-tête ou no olhos nos olhos, permanecendo imunizados de todo contágio do comum – mais até do vírus real em circulação, que muitos consideravam uma farsa.

A escola foi concebida e se esforça ainda para atingir um modelo universal-homogeneizante de educação. Os debates e esforços legais recentes em busca da promessa de uma instituição inclusiva resvalam no modelo médico-científico dominante, que por seu caráter corretivo implica numa inclusão excludente. Em outras palavras, essa instituição abriga esses corpos múltiplos em seu interior, mas com práticas que os excluem dos processos formativos, buscando aproximar ao máximo da linha da normalidade todos os corpos infantis desviantes. Contudo, a experiência que floresce a partir da presença desses corpos e da potência de seus encontros, nas vivências e reflexividade ética que

suscitam (PAGNI, 2023), favorecem a emergência das infâncias múltiplas que passam a habitar as escolas regulares. Tais infâncias carregam em si a marca do novo, do estrangeiro, do potencial para o amanhã além de certa porosidade ao aprendizado, ainda não tão enrijecido pela alienação inerente à formação do cidadão normalizado. As trocas facilitadas pela convivência diária dos mais diversos modos de vida latentes nessas infâncias múltiplas conferem-lhes a possibilidade de conhecer e de vislumbrar novos modelos, anunciando possíveis rupturas aos padrões normativos pré-estabelecidos. Diante disso, os impactos trazidos à infância pelo isolamento social imposto pela pandemia ainda têm muito a serem estudados.

A princípio podemos destacar a perda do convívio social, a interrupção abrupta do aprendizado curricular e, principalmente, dos processos de sociabilização gerados pelas rotinas presenciais nas escolas. O ensino remoto aprofundou a individualização em curso, imposta pelo modo de vida neoliberal, produzindo o sonho de uma comunidade imunizada: cada qual em sua casa, com o filtro de uma tela e uma série de tecnologias que auto-imunizam o reino pessoal, tornando-o intocado na imaginação onírica desse maquinismo. Assim, essa experiência retirou desses sujeitos em formação um dos meios mais profícuos na construção de subjetividades solidárias, múltiplas e tolerantes, particularmente, a possibilidade de um *estar juntos*, da alteridade que provoca ante a presença do outro e um *ser-com* próprio a vida em comum, ou, simplesmente, a vida na comunidade.

Quais impactos essa perda pode ter trazido a essas infâncias? Crianças normotípicas não puderam vivenciar os modos de vida desviantes de seus colegas ditos deficientes, jovens cristãos não ouviram os relatos de seus amigos com experiências em religiosidades de matriz africana, meninos brancos deixaram de brincar no recreio com meninas e meninos pretos, jovens autistas interromperam seus processos de sociabilização e as trocas diárias de histórias, jogos e aprendizados foram substituídas pela imersão profunda às telas. Se esses impactos se dão dessa forma para essas

infâncias, para aquelas que trazem em si a inscrição das diferenças funcionais, religiosas, étnicas, de gênero, dentre outros, eles ainda são maiores, denunciando uma inclusão, senão inexistente, ao menos ainda mais complexa nesse terreno virtual. Bastaria tomarmos como exemplo o que ocorreu com os corpos em que se inscrevem as neuro-diversidades ou as chamadas deficiências intelectuais nessa condição de ensino remoto. Até onde acompanhamos algumas dessas experiências o que se verificou foi a substituição do corpo-a-corpo dos colegas de classe e, por vezes, dos auxiliares pelos pais ou familiares que, por sua vez, presenciaram nessas situações uma imersão num mundo próprio, sem qualquer contato outro com o real e a comunidade, salvo virtualmente. Por mais que muitos deles tenham encontrado nesse mundo próprio o conforto de sua condição e a proteção parental, a sua exposição ao mundo - com os conflitos que ele traz e os desafios de como atuar diante dele - tornou-se nula, emprestando a ele um rosto sem corpo. Se tal exposição seria crucial para a afirmação das diferenças desses atores e para a qual a escola regular os iniciam, para além de todo aparato curricular e das tecnologias de aprendizado, o que se criou com tais dispositivos para esse público foi um rosto em que os corpos singulares e gestos seriam apagados, substituídos por avatares, por um lado. Enquanto que os encontros desses seus corpos com os dos demais, antes vivenciados em sua potência, por outro lado, foram substituídos por uma virtualidade fria, distante, que dispunha cada qual em seu canto, em sua mônada, prevenindo-os contra qualquer contágio da vida comum, do corpo-a-corpo que a evidenciam e das reciprocidades que aí produzem uma alteridade possível.

Isso, obviamente, na melhor das hipóteses. Caso a presença do outro, por vezes estranhos, fosse substituída pela do familiar. Algo que nem sempre ocorreu, pelo fosso da desigualdade econômica anteriormente mencionada. Ademais, o núcleo familiar, seus valores, rotinas e também suas crises aprofundaram o papel central que ocupavam na vida dessas crianças, a repetição do mesmo e a continuidade vertical de suas artes de governo que conclamavam a

home school se reafirmaram em muitos casos, fazendo coro a uma apropriação das infâncias da possibilidade de habitar o mundo plural da escola, para isolá-las em casa. As telas saíram do lugar de lazer e de apoio à escola e transformaram-se em única janela de contato social, talvez aprofundando a dependência que já se vinha desenvolvendo dessas tecnologias. Por sua vez, não dá para fecharmos os olhos para o abismo que se abriu no acesso a essas tecnologias quando comparamos, dentre essas infâncias múltiplas, aquelas primeiras cujas famílias possuíam meios materiais para lhes garantir espaço adequado, equipamentos de ponta e internet de alta velocidade, com aquelas outras que tiveram que lidar com o desemprego dos pais, com a ausência do suporte da escola e em meio a exclusão digital. Fosso este que se ampliava quando não se possuía uma rede de cuidados para que os pais pudessem acompanhar seus filhos nesse protótipo de escola virtual e que o acesso às aulas se limitava a uma tela trincada, de conexão lenta, num cômodo compartilhado com os irmãos menores brincando, ou com os maiores em suas próprias aulas.

A volta ao ensino presencial tem encontrado inúmeras barreiras para transpor esses abismos relacionados às desigualdades socioeconômicas e ao modo como se acentuam ou não com as diferenças de gênero, étnica, de funcionalidade corporificadas singularmente nessas múltiplas infâncias habitam a instituição escolar evidenciados pela Pandemia da COVID-19. Pode-se dizer que este acidente nos obrigou a todos a reconhecer tanto os abismos quanto as inúmeras barreiras para enfrentá-las, no retorno às atividades presenciais. Afinal, uma parte significativa de alunos, seus pais ou responsáveis, atores da instituição escolar realizaram o sonho de uma educação sem rosto, sendo capturados por um maquinismo social que, não obstante o impacto descrito, os protege do contágio produzido pela potência dos encontros dos corpos e os imuniza da relação com suas diferenças, mantendo intactos seu reino pessoal. Ao invés da abertura a esse outro e a formação daquele corpo comum em que a alteridade com as múltiplas infâncias que escapam aos agenciamentos do currículo e aos dispositivos da

instituição escolar emergiria, é perceptível um campo minado no qual se dirige contra esses corpos um agenciamento de afetos negativos, de ódio, mobilizando toda sorte de violência contra o que supõe-se ameaçar o seu reino pessoal. Não obstante as mudanças favoráveis no campo macropolítico brasileiro que podem favorecer o estancamento dessas políticas de ódio e de morte, no plano micropolítico é necessário cartografar essas minas tanto quanto os desvios dela produzido pela presença dos corpos singulares e pelos encontros que oportunizam o terreno de emergência das múltiplas infâncias que habitam a instituição escolar. Mais do que isso, o desafio de mapear as redes que se formam em torno das comunidades que daí emergem são igualmente importantes em uma estratégia não somente de evitar essa circulação do ódio, como também de começar a introduzir a infância à sua multiplicidade, conjuntamente à pluralidade, pondo-a em contato com a potência dos encontros e a intensidade de vida que suscitam e que, historicamente, a escola se empenhou por colocá-la em sua margem, para fora dela. É essa forma de ser-com o outro e do estar-juntos que, ao serem visibilizadas, valorizadas e afirmadas em suas diferenças na escola que poderiam cultivar essas infâncias que a habitam, facultando não uma única máquina abstrata de rosto, mas várias, dentre as quais, permitam-nas a fabricar conosco algumas máquinas agonísticas, máquinas de guerra.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2009.

ESPOSITO, Roberto. **As pessoas e as coisas**. São Paulo: Rafael Zamperetti Copetti, 2016.

ESPOSITO, Roberto. **El dispositivo de persona**. Buenos Aires: Amorrortu, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: Curso no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: Curso no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

GADELHA, Sylvio. **Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre**. In: RESENDE, H. (Org.). Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 345-366.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 7 abr 2023.

PAGNI, Pedro A. **Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si**. Educação e Realidade, v. 35, p. 99-123, 2010.

PAGNI, Pedro A. **Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola: Do governo das diferenças a outro paradigma de inclusão**. Marília: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, 2023.

PAGNI, Pedro A.. **Do governo ao cuidado da infância na arte pedagógica**. In: Haroldo de Resende. (Org.). Michel Foucault: O governo da Infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 305-322.

RESENDE, Haroldo. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SHIROMA, Eneida O. et. al. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



i-mago

Laboratório da imagem,
experiência e cri[ç]ão

O grupo Imago surge em meio a um trabalho com imagens, infâncias e a educação. Experiências docentes e percursos de criança e infância, multiplicidades e diferenças aliados a modos de pensar a pesquisa. Com isso, o cinema, o teatro, a dança, a fotografia, a pintura, a caricatura são os espaços de construção de uma jornada povoada por ações que compõem a multiplicidade de encontros que habitam o Imago hoje.

Apoio:

